

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



**EL USO DEL PERIÓDICO PARA LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN CUARTO CURSO DE LA
ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Silvia Eva Agosto Riera

Bajo la dirección del doctor
Teodoro Álvarez Angulo

Madrid, 2011

ISBN: 978-84-695-0737-7

©Silvia Eva Agosto Riera, 2011

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LITERATURA



TESIS DOCTORAL

EL USO DEL PERIÓDICO PARA LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN CUARTO CURSO DE LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA OBLIGATORIA

Silvia Eva Agosto Riera
Licenciada en Lingüística

Director:
Dr. Teodoro Álvarez Angulo

Madrid, 2011

A Eva y Sofía, mis hijas

A Mariano, mi marido

A Gabriela y Karina, mis hermanas
y a Osvaldo y Alicia Agosto, mis padres,
a quienes tanto debemos esta tesis y yo

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a una serie de personas e instituciones que han contribuido a que pudiera llevar a buen término este trabajo. En primer lugar, deseo dar las gracias a mi director de tesis, el Dr. Teodoro Álvarez Angulo, por sus inestimables consejos y por su disponibilidad, y al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, por haberme permitido realizar en él los estudios de Tercer Ciclo. A todos los profesores que me han formado en los cursos de doctorado, en especial al Dr. Miguel Pérez Pérez, al Dr. Jaime García Padrino y al Dr. Eduardo Tejero Robledo.

También deseo dar las gracias al Grupo Didactext, a todos y cada uno de sus miembros, por acompañarme en este largo camino; en especial a la Dra. Isabel García Parejo, a Pilar Fernández Martínez y a Teresa Chamorro García, excelentes profesionales y queridas amigas.

Agradezco asimismo a Pedro Cuesta Álvaro, del Servicio de Apoyo a la Docencia y la Investigación de la UCM, por su ayuda en la interpretación de los datos de la investigación; a David Meltzer Camino, de Universidad Politécnica de Madrid, y a María Fernanda Speranza, de la Universidad Argentina de la Empresa, por su inestimable colaboración en la edición de esta tesis.

Merecen una mención especial los tres institutos de la Comunidad de Madrid donde llevé a cabo la experiencia de campo, los directores, los jefes de Departamento de Lengua, los profesores y los alumnos, por permitir que me asome a la realidad del aula y por realizar una propuesta de escritura innovadora.

No quiero olvidar en este apartado a Ana María Marcovecchio y a María Antonia Osés, con quienes compartí años de trabajo e investigación en la Universidad de Buenos Aires. Les agradezco sus ánimos, sus comentarios sobre mi estudio y su amistad.

En el ámbito familiar, agradezco a mi marido, mis hijas, mis hermanas y mis padres por su constante ánimo y aliento durante estos años, por las veces que me ayudaron con sus consejos, su apoyo y su tiempo. Esta tesis es también de todos ellos. Tienen hoy y siempre toda mi gratitud Gabriela y Karina Agosto por haberme ayudado en la lectura de los borradores, en la elaboración de los cuadros, figuras y tablas y en las múltiples ediciones. Quiero también pedir perdón por tantas horas robadas a la vida familiar para llevar a buen puerto este proyecto.

Por último, gracias a todos mis colegas, familiares y amigos que me han alentado en este proceso largo que finalmente ha dado sus frutos.

ÍNDICE GENERAL

Contenido

Introducción	29
Capítulo 1: Teorías o modelos sobre la escritura	38
1.1. Introducción	38
1.2. Principales enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito	38
1.3. Modelos y teorías de la escritura y su relación con las disciplinas científicas	40
1.3.1. Perspectiva psicológica-cognitiva	40
1.3.1.1. Modelo de Hayes y Flower.....	41
1.3.1.2. Bereiter y Scardamalia.....	44
1.3.2. Perspectiva sociológica-etnográfica	45
1.3.2.1. Modelo de Nystrand	46
1.3.2.2. Modelo de Candlin y Hyland	47
1.3.3. Perspectiva lingüística/retórica	49
1.3.3.1. Modelo de De Beaugrande y Dressler.....	49
1.3.4. Perspectivas integradoras	51
1.3.4.1. Rosenblatt.....	51
1.3.4.2. Grupo Didactext	53
1.3.4.2.1. Cultura, sociedad e individuo en el modelo Didactext.....	55
1.3.4.2.1.1. Cultura.....	55
1.3.4.2.1.2. Contextos de producción.....	57
1.3.4.2.1.3. Individuo.....	59
1.3.4.2.1.4. Fases del proceso de elaboración de textos.....	68
1.3.4.2.1.5. El Modelo Didactext y las competencias.....	69
1.3.4.2.1.6. El Modelo Didactext y la creatividad.....	70
1.4. Conclusión	73
Capítulo 2: Las tipologías textuales y los géneros discursivos	75
2.1. Introducción	75
2.2. Las tipologías textuales como campo de estudio de la lingüística	78
2.2.1. Antecedentes históricos: la retórica y la estilística clásica.....	81
2.3. El texto como unidad de análisis	82
2.4. Texto y discurso.....	85
2.5. Aportaciones de otras disciplinas a la lingüística textual	86

3.1. Introducción	131
3.2. El paradigma clásico. La retórica y la lógica argumentativas	131
3.2.1. Los sofistas	131
3.2.2. Platón y la crítica a los sofistas	133
3.2.3. Aristóteles: la redefinición de la retórica y la reflexión sobre la lógica	134
3.2.4. Cicerón y Quintiliano: el período romano	137
3.2.5. La Edad Media y la cristianización de la retórica	138
3.3. El Renacimiento	140
3.4. Los estudios de Port Royal	140
3.5. Lógica y retórica en el paradigma positivista	141
3.6. Perelman, Toulmin y el resurgimiento de los estudios argumentativos	142
3.6.1. Perelman	143
3.6.1.1. Los auditorios	143
3.6.1.2. Los acuerdos	144
3.6.1.3. Los valores	144
3.6.1.4. Los lugares	145
3.6.1.5. Los esquemas argumentativos	145
3.6.1.6. Críticas a la Nueva Retórica	146
3.6.2. Toulmin	146
3.7. Ducrot, Anscombre y la argumentación en la lengua	147
3.8. Van Dijk	149
3.9. Van Eemeren y Grootendorst	150
3.9.1. Partes	151
3.9.2. Tipos de esquemas argumentativos	151
3.9.3. Fases de la discusión dialéctica	152
3.9.4. Decálogo para discutir con personas razonables o diez reglas para una discusión crítica	153
3.9.5. Falacias	155
3.10. Marco social e institucional de la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en la Educación Secundaria Obligatoria	158
3.10.1. La Ley Orgánica de Educación (LOE)	158
3.10.2. El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas	159
3.10.3. El currículo de Secundaria en la Comunidad de Madrid	161
3.10.4. Evaluación anual de la Comunidad de Madrid	163
3.10.5. Informe PISA de la OCDE	164
3.11. La argumentación en aulas de cuarto curso de la ESO	167
3.11.1. Concepto de argumentación	168
3.11.2. Partes	168

3.11.3. Etapas	168
3.11.4. Modelos de secuencias argumentativas	169
3.11.5. Argumentos	171
3.11.6. Tipos de textos argumentativos	171
3.11.6.1. Orales: el debate	171
3.11.6.2. Escritos: el editorial y la carta de lectores	173
3.11.7. Elementos lingüísticos de la argumentación	173
3.11.7.1. Los conectores	174
3.11.7.2. Los ordenadores discursivos u organizadores textuales	175
3.11.7.3. Los modalizadores	175
3.11.7.4. Léxico con valor argumentativo.....	176
3.11.7.5. Tiempos verbales	176
3.11.7.6. Presuposiciones e implícitos	176
3.12. Conclusión	177
Capítulo 4: La educación en medios de comunicación y la argumentación	179
4.1. Introducción.....	179
4.2. Prensa y educación: la integración de la prensa en el currículo	179
4.3. El estudio de los medios en organismos e instituciones nacionales e internacionales	182
4.4. Metas de una educación en medios de comunicación	191
4.4.1. Objetivos de una educación en medios de comunicación	192
4.4.2. Contenidos de una educación en medios de comunicación	194
4.5. Los destinatarios de la educación en medios: los jóvenes y la construcción de la ciudadanía crítica.....	197
4.5.1. Maestros y profesores como actores y protagonistas de la educación en medios	198
4.5.2. Padres, organizaciones sociales y ciudadanía en general y su relación con la educación en medios	200
4.6. La prensa en el aula.....	201
4.6.1. La prensa como recurso didáctico, instrumento de expresión y objeto de estudio	203
4.6.2.1. Programa «Periodistas por un día».....	210
4.6.2.2. Iniciativa «Semana de la prensa»	211
4.7. Prensa y argumentación: los géneros de opinión y su tratamiento didáctico	212
4.8. Conclusión	215
Capítulo 5: Metodología de la investigación.....	219
5.1. Introducción.....	219
5.2. La investigación-acción (IA)	219

5.2.1. Orígenes de la IA	220
5.2.2. Perspectivas diversas en el campo de la IA	221
5.2.3. Modelos de investigación-acción	223
5.2.4. El proceso de la investigación-acción	225
5.3. Diseño de la investigación: paradigma teórico y metodológico para la recogida y el análisis de los datos	229
5.3.1. Contacto con los centros	229
5.3.2. Instrumentos	231
5.3.2.1. Guía de observación del instituto	232
5.3.2.2. Guía de análisis de los documentos del instituto	232
5.3.2.3. Guía de análisis del libro de texto	234
5.3.2.4. Guía de observación del aula	234
5.3.2.5. Entrevista con los profesores	235
5.3.2.6. Cuestionario para los alumnos	236
5.3.2.7. Materiales sobre argumentación y géneros periodísticos	238
5.3.2.8. Grabación de audio	239
5.3.2.9. Plantilla de evaluación de los textos argumentativos	239
5.3.2.10. Cuestionario de evaluación de la secuencia didáctica	241
5.3.2.11. Cuestionario de evaluación de los textos argumentativos	241
5.3.2.12. Diario de campo	243
5.4. Análisis de datos	243
5.5. Conclusión	245
Capítulo 6: Los centros, los profesores y los alumnos. Una visión panorámica sobre el desarrollo de la expresión escrita de textos argumentativos en cuarto de la ESO	247
6.1. Introducción	247
6.2. Descripción del Instituto Centro	248
6.2.1. El aula de cuarto de la ESO	251
6.2.2. El programa de Lengua Castellana y Literatura	251
6.2.2.1. Concepción de la educación	252
6.2.2.2. Concepción del aprendizaje y del desarrollo	253
6.2.2.3. Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura	253
6.2.2.4. Programación y evaluación curricular	254
6.2.2.5. Innovación e investigación educativa en el aula	254
6.2.3. El libro de texto	255
6.2.4. Valoración y actitudes de la comunidad educativa sobre escritura y argumentación	260
6.2.4.1. El docente	261
6.2.4.2. Los alumnos	262

6.3. Descripción del Instituto Noroeste	265
6.3.1. El aula de cuarto de la ESO	268
6.3.2. Análisis del programa de Lengua Castellana y Literatura.....	269
6.3.2.1. Concepción de la educación	269
6.3.2.2. Concepción del aprendizaje y del desarrollo.....	270
6.3.2.3. Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura	270
6.3.2.4. Programación y evaluación curricular	271
6.3.2.5. Innovación e investigación educativa en el aula	271
6.3.3. El libro de texto	272
6.3.4. Valoración y actitudes de la comunidad educativa sobre escritura y argumentación.....	276
6.3.4.1. La docente.....	276
6.3.4.2. Los alumnos	278
6.4. Descripción del Instituto Sur	281
6.4.1. El aula de cuarto de la ESO	284
6.4.2. Análisis del programa de Lengua Castellana y Literatura.....	284
6.4.2.1. Concepción de la educación	285
6.4.2.2. Concepción del aprendizaje y del desarrollo.....	286
6.4.2.3. Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura	286
6.4.2.4. Programación y evaluación curricular	286
6.4.2.5. Innovación e investigación educativa en el aula	287
6.4.3. El libro de texto	288
6.4.4. Valoración y actitudes de la comunidad escolar sobre escritura y argumentación.....	288
6.4.4.1. La docente.....	288
6.4.4.2. Los alumnos	290
6.5. Tres centros, tres realidades, tres formas de entender la relación entre el aprendizaje de la lengua escrita y su uso	294
6.5.1 La organización de la clase.....	294
6.5.2. Las concepciones sobre escritura de textos argumentativos en alumnos y profesores de cuarto curso de la ESO.....	297
6.5.2.1. Las concepciones de los alumnos sobre la escritura	298
6.5.2.2. Concepciones sobre la argumentación	302
6.5.3. Concepciones de los profesores sobre la escritura	303
6.5.4. Concepciones de los profesores sobre la argumentación	305
6.5.5. Conclusión	306
Capítulo 7: Programación de la secuencia didáctica para cuarto de la ESO: Aprender a argumentar mediante los medios de comunicación.....	309
7.1. Introducción.....	309

7.2. ¿Por qué se habla de «secuencia didáctica»?	309
7.3. Secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos	312
7.3.1. Objetivos específicos	312
7.3.2. Contenidos	312
7.3.3. Estrategias metodológicas	313
7.3.4. Material didáctico o recursos didácticos	313
7.3.5. Secuencia temporal:	313
7.3.6. Criterios de evaluación	314
7.4. Puesta en práctica de la intervención. Aplicación de la secuencia didáctica en cada una de las aulas	314
7.4.1. Instituto Centro. Secuencia temporal:	314
7.4.1.1. Primera sesión: Motivación y exposición del tema	314
7.4.1.2. Segunda sesión: Investigación en distintas fuentes y preparación del debate	315
7.4.1.3. Tercera sesión: Realización del debate	315
7.4.1.3.1. El joven y el entorno social	316
7.4.1.3.2. El joven y los medios de comunicación	317
7.4.1.4. Cuarta sesión: Lectura y análisis de un editorial	318
7.4.1.5. Quinta sesión: Análisis de cartas de lectores	319
7.4.1.6. Sexta sesión: ¿Qué es argumentar? ¿Cómo se elabora un texto argumentativo?	319
7.4.1.7. Séptima sesión: Elaboración de una carta de lectores	319
7.4.1.8. Octava sesión: Corrección grupal de los textos	320
7.4.1.9. Novena sesión: Reescritura	320
7.4.1.10. Décima sesión: Cierre del trabajo	320
7.4.2. Instituto Noroeste. Secuencia temporal:	321
7.4.2.1. Primera sesión: Motivación y exposición del tema	321
7.4.2.2. Segunda sesión: Investigación en distintas fuentes y preparación del debate	321
7.4.2.3. Tercera sesión: Trabajo con modelos	322
7.4.2.3.1. Texto 1: El joven y la solidaridad	322
7.4.2.3.2. Texto 2: El joven y la solidaridad II	323
7.4.2.4. Cuarta sesión: Realización del debate	324
7.4.2.5. Quinta sesión: Lectura y análisis de un editorial	325
7.4.2.6. Sexta sesión: Análisis de cartas de lectores	326
7.4.2.7. Séptima sesión: ¿Qué es argumentar? ¿Cómo se elabora un texto argumentativo?	327
7.4.2.8. Octava sesión: Elaboración de una carta de lectores	327
7.4.2.9. Novena sesión: Corrección grupal de los textos	329

7.4.2.10. Décima sesión: Reescritura y cierre.....	329
7.4.3. Instituto Sur. Secuencia temporal:	329
7.4.3.1. Primera sesión: Motivación y exposición del tema.....	329
7.4.3.2. Segunda sesión: Investigación en distintas fuentes y preparación del debate.....	331
7.4.3.3. Tercera sesión: Trabajo con modelos	331
7.4.3.4. Cuarta sesión: Realización del debate.....	331
7.4.3.5. Quinta sesión: Lectura y análisis de un editorial	333
7.4.3.6. Sexta sesión: Análisis de cartas de lectores	334
7.4.3.7. Séptima sesión: ¿Qué es argumentar? ¿Cómo se elabora un texto argumentativo?	334
7.4.3.8. Octava sesión: Elaboración de una carta de lectores	334
7.4.3.9. Novena sesión: Corrección grupal de los textos	334
7.4.3.10. Décima sesión: Reescritura y cierre.....	335
7.5. Principales problemas de escritura que aparecen en los textos	335
7.5.1. Problemas textuales.....	336
7.5.1.1 Errores relacionados con la interpretación de la consigna.....	336
7.5.1.2. Errores relacionados con el registro.....	337
7.5.1.3. Errores relacionados con la coherencia y la cohesión	338
7.5.1.4. Errores relacionados con la conexión entre párrafos.....	339
7.5.1.5. Errores relacionados con el ámbito inter-oracional	340
7.5.1.6. Errores propios del ámbito léxico	341
7.5.1.7. Errores del ámbito normativo	341
7.6. Ejemplos de cartas escritas por los alumnos	343
7.7. Conclusión	345
Capítulo 8: Análisis de los resultados de los textos producidos	347
8.1. Introducción.....	347
8.2. Aspectos estudiados	348
8.2.1. Propósito comunicativo	349
8.2.2 Intención comunicativa.....	350
8.2.3. Estructura argumentativa organizada	352
8.2.4. Introducción al tema	353
8.2.5. Exposición de hechos	356
8.2.6. Exposición de argumentos. Argumentos objetivos, de autoridad y por ejemplificación	358
8.2.7. Aparición de falacias	360
8.2.8. Aparición de implícitos, presuposiciones, sobreentendidos.....	361
8.2.9. Párrafos.....	362

8.2.9.1. Párrafos ajustados a la norma	362
8.2.9.2. Cantidad de párrafos.....	364
8.2.9.3. Correspondencia de párrafos con ideas	365
8.2.9.4. Conexión de los párrafos entre sí	367
8.2.10. Oraciones.....	370
8.2.10.1. Cantidad de oraciones simples y compuestas.....	370
8.2.10.2. Oraciones concesivas	372
8.2.11. Modalizadores.....	373
8.2.11.1. Modalizadores asertivos	374
8.2.11.2. Modalizadores apreciativos.....	374
8.2.11.3. Modalizadores deónticos	375
8.2.12. Conectores.....	376
8.2.12.1. Conectores de causa-efecto	378
8.2.12.2. Conectores de oposición.....	378
8.2.12.3. Conectores de adición	378
8.2.12.4. Conectores de inclusión.....	378
8.2.12.5. Conectores temporales	378
8.2.12.6. Conectores de ejemplificación	379
8.2.13. Organizadores	379
8.2.13.1. Organizadores de inicio	379
8.2.13.2. Organizadores de continuidad	380
8.2.13.3. Organizadores de cierre.....	380
8.2.14. Léxico con valor argumentativo	381
8.2.15. Cierre del texto escrito	382
8.2.16. Faltas de concordancia	383
8.2.17. Repeticiones	384
8.2.17.1. Uso de sinónimos.....	384
8.2.17.2. Uso de hiperónimos	385
8.2.17.3. Uso de palabras técnicas.....	387
8.2.17.4. Otras herramientas semánticas	388
8.2.18. Disfunciones en el texto	389
8.2.18.1 Disfunciones en el uso de gerundios	389
8.2.18.2. Disfunciones en el régimen preposicional.....	390
8.2.18.3. Disfunciones en el régimen verbal.....	391
8.2.18.4. Disfunciones por el uso de frases hechas	392
8.2.18.5. Disfunciones por omisiones	393
8.2.18.6. Disfunciones por inclusiones improcedentes	395

8.2.19. Aspectos orto-tipográficos.....	396
8.2.19.1. Cambio de letra.....	396
8.2.19.2. Errores en el uso de las tildes.....	397
8.2.19.3. Problemas de hiposegmentación o hipersegmentación.....	398
8.2.19.4. Otros: Abreviaturas no convencionales.....	399
8.2.20. Puntuación.....	400
8.2.20.1. Uso inadecuado de la coma.....	400
8.2.20.2. Uso inadecuado del punto y seguido.....	401
8.2.20.3. Uso inadecuado del punto y aparte.....	402
8.2.20.4. Uso inadecuado de los dos puntos.....	403
8.2.20.5. Uso inadecuado de los signos de interrogación.....	404
8.2.20.6. Uso inadecuado de otros signos de puntuación.....	406
8.2.21. Referencia a fuentes secundarias.....	407
8.3. Interpretación de los datos.....	408
8.3.1. Estabilidad entre el T1 y el T2.....	409
8.3.2. Variación mínima entre el T1 y el T2.....	410
8.3.3. Cambios considerables entre el T1 y el T2.....	412
8.3.4. Mejoras significativas en la producción de textos argumentativos.....	414
8.4. Conclusión.....	416
9. Conclusión final y proyección.....	420
9.1. Proyección de la investigación.....	426
Bibliografía general.....	428
Anexos.....	458
Anexo 1. Propuesta para los centros Enseñar y aprender a argumentar mediante los medios de comunicación: Propuesta de secuencia didáctica para cuarto de la ESO.....	458
Anexo 2: Guía de observación del instituto.....	464
Anexo 3: Guía de observación del aula.....	466
Anexo 4: Guía de análisis de los documentos del instituto.....	472
Anexo 5 : Entrevista para los profesores de los centros educativos.....	474
Anexo 6: Encuesta sobre escritura y argumentación.....	478
Anexo 7: Los géneros periodísticos.....	482
Anexo 8: El debate.....	484
Anexo 9: Debate sobre los hábitos de los jóvenes.....	486
Anexo 10 : Aspectos para tratar en el debate.....	488
Anexo 11: Debate en el Congreso de España.....	490
Anexo 12: Carta de autorización dirigida a los padres.....	494
Anexo 13: La argumentación.....	496

Anexo 14: Tipos de secuencias argumentativas.	498
Anexo 15: Los conectores.	500
Anexo 16: Elaboración grupal de una carta de lectores en respuesta al editorial.	502
Anexo 17: Cartas al Director (Secuencia didáctica IES Centro).	504
Anexo 18: Cartas al Director (Secuencia didáctica IES Noroeste).	506
Anexo 19: Cartas al Director (Secuencia didáctica IES Sur).	508
Anexo 20: Diario El País. Sanidad sostiene que baja el consumo de alcohol y drogas entre los jóvenes.	510
Anexo 21: Diario El País. El porcentaje de jóvenes católicos practicantes cae a la mitad en cuatro años.	512
Anexo 22: Diario El Mundo. Los jóvenes se preparan para el 'macrobotellón' que se celebrará hoy en varias ciudades españolas.	514
Anexo 23: Diario El País. Ni botellín.	516
Anexo 24: Diario El Mundo. Inquietante retrato de la juventud española.	518
Anexo 25: Diario El País. 'Macrobotellón'.	520
Anexo 26: Plantilla de evaluación de producción escrita (1).	522
Anexo 27: Plantilla para la evaluación de la producción escrita (2).	524
Anexo 28: Pautas para la reescritura del texto.	526
Anexo 29: Encuesta de opinión sobre la propuesta de trabajo de escritura y argumentación.	528
Anexo 30: Cuestionario para la corrección de los textos argumentativos del T1 y el T2.	530

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 0.1.: Problema, hipótesis, metas y acción	33
Figura 0.2.: Acción I. Fundamentación de la tesis.	34
Figura 0.3.: Acción II. Investigación de la tesis.	35
Figura 1.1.: Modelo de Hayes y Flower.	42
Figura 1.2.: Modelo cognitivo de composición escrita (Hayes, 1996).	43
Figura 1.3.: Decir y transformar el conocimiento, extraído de «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura», Alvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006).	45
Figura 1.4.: Componentes de la producción escrita, según Grabe y Kaplan (1996).	49
Figura 1.5.: El continuo eferente- estético. Rosenblatt, 1994.	53

Figura 1.6.: Primer círculo: la cultura.	57
Figura 1.7.: Segundo círculo: contextos de producción.	58
Figura 1.8.: Tercer círculo: el individuo.	63
Figura 1.9.: Competencia comunicativa y texto producido.	70
Figura 1.10.: Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita.	72
Figura 3.1.: Superestructura argumentativa, según Van Dijk, (1996).	150
Figura 3.2.: Secuencias argumentativas.	170
Figura 5.1.: Triángulo de Lewin.	221
Figura 5.2.: Modelo de investigación-acción de Lewin (1946).	222
Figura 5.3.: Modelo de Elliot (1993)	223
Figura 5.4.: Modelo de Whitehead (1989).	224

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 8.1.: Propósito comunicatorio. T1 y T2 por centro.	349
Gráfica 8.2.: Intención comunicativa. T1 y T2 por centro.	350
Gráfica 8.3.: Introducción al tema T1.	354
Gráfica 8.4.: Introducción al tema T2.	354
Gráfica 8.5.: Exposición de hechos T1 y T2.	356
Gráfica 8.6.: Conexión de los párrafos entre sí. T1.	368
Gráfica 8.7.: Conexión de los párrafos entre sí. T2.	368
Gráfica 8.8.: Cantidad de oraciones simples y compuestas.	370
Gráfica 8.9.: Uso de los conectores. T1 T2.	376

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.1: Enfoque de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.	40
Tabla 1.2: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos	67

Tabla 2.1: Modelo de Beauté.....	98
Tabla 2.2: Aspectos de estudio y preguntas en torno a los géneros discursivos.	102
Tabla 2.3: Aspectos característicos de los géneros discursivos, según Bajtin.....	107
Tabla 2.4: Tipos de géneros discursivos, según Bajtin.....	108
Tabla 2.5: Relación de tipos de texto y géneros discursivos (extraído de Álvarez Angulo, 1995).....	110
Tabla 2.6: Secciones de la prensa, según Atorresi.	112
Tabla 2.7: Intencionalidad peridística y géneros. Atorresi 1996.	113
Tabla 2.8: Clasificación de los géneros periodísticos, según Guillet, 1993.	113
Tabla 2.9: Diferencias entre información y opinión, adaptado de Fernández Martínez (1997:76).....	114
Tabla 2.10: Caracterización de los géneros periodísticos, según diversos autores.	115
Tabla 2.11: Géneros periodísticos informativos, de opinión e interpretativos.	118
Tabla 2.12: Secciones de la prensa y géneros de opinión.	124
Tabla 3.1: La retórica y los géneros aristotélicos, según Barthes.	135
Tabla 3.2: Esquemas argumentativos, según Perelman y Olbrechts / Tyteca. ..	146
Tabla 3.3: Esquemas argumentativos, según Van Eemeren y Grootendorst.....	152
Tabla 3.4: Etapas de la disputa y actos de habla, según Van Eemeren y Grootendorst.	153
Tabla 3.5: Análisis pragma-dialéctico y falacias tradicionales.	157
Tabla 3.6: Etapas de la argumentación según Van Eemeren y Grootendorst.	169
Tabla 4.1: Proyectos de educación en medios de comunicación en instituciones educativas latinoamericanas.....	190
Tabla 4.2: Metas y objetivos de la educación en medios de comunicación.	193
Tabla 4.3: Formas de trabajar la prensa en la escuela.....	207
Tabla 4.4: Experiencias del programa «Prensa-escuela» en Europa y América. .	209
Tabla 5.1: Modelos de investigación - acción.....	224

Tabla 5.2: Secuencia del trabajo de campo.....	231
Tabla 6.1: Unidades didácticas del libro de texto <i>Mester</i>	258
Tabla 6.2: Comparación de indicadores de organización del aula en los tres centros donde se realizó la intervención.....	296
Tabla 6.3: Autopercepciones de los alumnos como escritores.....	300
Tabla 6.4: Tipos de textos y dificultades de escritura.	301
Tabla 8.1: Propósito comunicativo por cantidad de casos. T1 y T2.....	349
Tabla 8.2: Propósito comunicativo. Prueba de Mc Nemar.....	349
Tabla 8.3: Propósito comunicativo. Resultado T1 por centro.	350
Tabla 8.4: Propósito comunicativo. Resultado T2 por centro.	350
Tabla 8.5: Intención comunicativa por cantidad de casos T1 y T2.	351
Tabla 8.6: Intención comunicativa. Prueba McNemar.	351
Tabla 8.7: Intención comunicativa. Resultado T1 por centro.....	351
Tabla 8.8: Intención comunicativa. Resultado T2 por centro.....	352
Tabla 8.9: Estructura argumentativa organizada por cantidad de casos T1 T2.....	352
Tabla 8.10: Estructura argumentativa organizada. Prueba de McNemar.....	352
Tabla 8.11: Estructura argumentativa organizada. T1 por centro.....	353
Tabla 8.12: Estructura argumentativa organizada. T2 por centro.....	353
Tabla 8.13: Introducción al tema por cantidad de casos T1 y T2.	355
Tabla 8.14: Introducción al tema. Prueba de McNemar y Bowker.....	355
Tabla 8.15: Introducción al tema. Resultado T1 por centro.	355
Tabla 8.16: Introducción al tema. Resultado T2 por centro.	355
Tabla 8.17: Exposición de hechos por cantidad de casos T1 y T2.....	357
Tabla 8.18: Exposición de hechos. Prueba de McNemar y Bowker.	357
Tabla 8.19: Exposición de hechos. Resultado T1 por centro.....	357
Tabla 8.20: Exposición de hechos. Resultado T2 por centro.....	357
Tabla 8.21: Exposición de argumentos y argumentos objetivos. T1 y T2.....	358
Tabla 8.22: Exposición de argumentos por justificación. T1 y T2.....	358

Tabla 8.23: Exposición de argumentos por ejemplificación.	
Prueba de McNemar.	358
Tabla 8.24: Exposición de argumentos de autoridad .T1 y T2.	359
Tabla 8.25: Argumentos por autoridad. Prueba de McNemar.	359
Tabla 8.26: Argumentos por ejemplificación. Resultados T1 por centro.	359
Tabla 8.27: Argumentos por ejemplificación. Resultado T2 por centro.	360
Tabla 8.28: Aparición de falacias por cantidad de casos T1 y T2.	360
Tabla 8.29: Aparición de falacias. Prueba de McNemar y Bowker.	360
Tabla 8.30: Aparición de falacias. Resultado T1 por centro.	360
Tabla 8.31: Aparición de falacias. Resultado T2 por centro.	361
Tabla 8.32: Aparición de presuposiciones u omisiones. T1 y T2.	361
Tabla 8.33: Aparición de presuposiciones u omisiones. Prueba de McNemar.	361
Tabla 8.34: Aparición de presuposiciones u omisiones. Resultado T1 por centro.	362
Tabla 8.35: Aparición de presuposiciones u omisiones. Resultado T2 por centro.	362
Tabla 8.36: Párrafos ajustados a la norma por cantidad de casos T1 y T2.	362
Tabla 8.37: Párrafos ajustados a la norma. Prueba de McNemar.	363
Tabla 8.38: Párrafos ajustados a la norma. Resultado T1 por centro.	363
Tabla 8.39: Párrafos ajustados a la norma. Resultado T2 por centro.	363
Tabla 8.40: Cantidad de párrafos y cantidad de casos T1 y T2.	364
Tabla 8.41: Modificación de párrafos por Prueba t.	364
Tabla 8.42: Cantidad de párrafos. Resultado T1 por centro.	365
Tabla 8.43: Cantidad de párrafos. Resultado T2 por centro.	365
Tabla 8.44: Párrafo-idea por cantidad de casos T1 y T2.	366
Tabla 8.45: Párrafo-idea. Prueba de McNemar.	366
Tabla 8.46: Párrafo-idea. Resultado T1 por centro.	366
Tabla 8.47: Párrafo-idea. Resultado T2 por centro.	367
Tabla 8.48: Conexión entre párrafos por cantidad de casos T1 y T2.	369
Tabla 8.49: Conexión entre párrafos. Prueba de McNemar y Bowker.	369
Tabla 8.50: Conexión entre párrafos. Resultado T1 por centro.	369
Tabla 8.51: Conexión entre párrafos. Resultado T2 por centro.	370
Tabla 8.52: Cantidad de oraciones simples por cantidad de casos T1 y T2.	371

Tabla 8.53: Cantidad de oraciones compuestas por cantidad de casos T1 y T2. .	371
Tabla 8.54: Variables relacionadas por Prueba t.	372
Tabla 8.55: Cantidad de oraciones concesivas por cantidad de casos T1 y T2....	372
Tabla 8.56: Cantidad de oraciones concesivas. Prueba de McNemar y Bowker. .	373
Tabla 8.57: Oraciones concesivas. Resultado T1 por centro.	373
Tabla 8.58: Oraciones concesivas. Resultado T2 por centro.	373
Tabla 8.59: Tipos de modalizadores por cantidad de casos T1 y T2.....	374
Tabla 8.60: Modalizadores asertivos. Prueba de McNemar.	374
Tabla 8.61: Modelizadores apreciativos. Prueba de McNemar.	374
Tabla 8.62: Modelizadores deónticos. Prueba de McNemar.	375
Tabla 8.63: Modalizadores. Resultado T1 por centro.	375
Tabla 8.64: Modalizadores. Resultado T2 por centro.	375
Tabla 8.65: Tipo de conectores por cantidad de casos T1 y T2.	376
Tabla 8.66: Tipos de conectores. Resultado T1 por centro.	377
Tabla 8.67: Tipos de conectores. Resultado T2 por centro.	377
Tabla 8.68: Conectores causa-efecto. Prueba de McNemar.	378
Tabla 8.69: Conectores de oposición. Prueba de McNemar.	378
Tabla 8.70: Conectores de adición. Prueba de McNemar.	378
Tabla 8.71: Conectores por inclusión. Prueba de McNemar y Bowker.....	378
Tabla 8.72: Conectores temporales. Prueba de McNemar.....	378
Tabla 8.73: Organizadores por cantidad de casos T1 y T2.	379
Tabla 8.74: Organizadores de inicio. Prueba de McNemar.	379
Tabla 8.75: Organizadores de continuidad. Prueba de McNemar.	380
Tabla 8.76: Organizadores de cierre. Prueba de McNemar.	380
Tabla 8.77: Organizadores textuales. Resultado T1 por centro.....	380
Tabla 8.78: Organizadores textuales. Resultados T2 por centro.....	381
Tabla 8.79: Léxico con valor argumentativo por cantidad de casos T1 y T2.	381
Tabla 8.80: Léxico con valor argumentativo. Prueba de McNemar.	381
Tabla 8.81: Léxico con valor argumentativo. Resultado T1 por centro.....	381
Tabla 8.82: Léxico con valor argumentativo. Resultado T2 por centro.....	382
Tabla 8.83: Cierre del texto por cantidad de casos T1 y T2.	382

Tabla 8.84: Cierre del texto. Prueba de McNemar.	382
Tabla 8.85: Cierre del texto. Resultado T1 por centro.	383
Tabla 8.86: Cierre del texto. Resultado T2 por centro.	383
Tabla 8.87: Falta de concordancia por cantidad de casos T1 y T2.	383
Tabla 8.88: Falta de concordancia. Prueba de McNemar y Bowker.	383
Tabla 8.89: Falta de concordancia. Resultado T1 por centro.	384
Tabla 8.90: Falta de concordancia. Resultado T2 por centro.	384
Tabla 8.91: Uso de sinónimos por cantidad de casos T1 y T2.	384
Tabla 8.92: Uso de sinónimos. Prueba de McNemar.	385
Tabla 8.93: Uso de sinónimos. Resultado T1 por centro.	385
Tabla 8.94: Uso de sinónimos. Resultado T2 por centro.	385
Tabla 8.95: Uso de hiperónimos por cantidad de casos T1 y T2.	386
Tabla 8.96: Uso de hiperónimos. Prueba de McNemar.	386
Tabla 8.97: Uso de hiperónimos. Resultado T1 por centro.	386
Tabla 8.98: Uso de hiperónimos. Resultado T2 por centro.	386
Tabla 8.99: Uso de palabras técnicas por cantidad de casos T1 y T2.	387
Tabla 8.100: Uso de palabras técnicas. Prueba de McNemar y Bowker.	387
Tabla 8.101: Uso de palabras técnicas. Resultado T1 por centro.	387
Tabla 8.102: Uso de palabras técnicas. Resultado T2 por centro.	387
Tabla 8.103: Otras herramientas semánticas por cantidad de casos T1 y T2.	388
Tabla 8.104. Otras herramientas semánticas. Prueba de Mc Nemar.	388
Tabla 8.105: Otras herramientas semánticas. Resultado T1 por centro.	388
Tabla 8.106: Otras herramientas semánticas. Resultado T2 por centro.	389
Tabla 8.107: Disfunciones en el uso de gerundios. T1 y T2.	389
Tabla 8.108: Disfunciones en el uso gerundios. Pruebade Mc Nemar.	389
Tabla 8.109: Disfunciones en el uso de gerundios. Resultado T1 por centro.	390
Tabla 8.110: Disfunciones en el uso de gerundios. Resultado T2 por centro.	390
Tabla 8.111: Disfunciones en el régimen preposicional. T1 y T2.	390
Tabla 8.112: Disfunciones en el régimen preposicional. Prueba de Mc Nemar.	391
Tabla 8.113: Disfunciones en el régimen preposicional. resultado T1 por centro.	391
Tabla 8.114: Disfunciones en el régimen preposicional. resultado T2 por centro.	391

Tabla 8.115: Disfunciones en el régimen verbal por cantidad de casos T1 y T2...	392
Tabla 8.116: Disfunciones en el régimen verbal. Prueba de Mc Nemar.....	392
Tabla 8.117: Disfunciones en el régimen verbal. resultado T1 por centro.....	392
Tabla 8.118: Disfunciones en el régimen verbal. Resultado T1 por centro.	392
Tabla 8.119: Disfunciones por el uso de frases hechas. T1 y T2.	393
Tabla 8.120: Disfunciones por el uso de frases hechas. Prueba de Mc Nemar. ...	393
Tabla 8.121: Disfunciones por el uso de frases hechas. Resultado T1 por centro.	393
Tabla 8.122: Disfunciones en el uso de frases hechas T2 por centro.	393
Tabla 8.123: Disfunciones por omisiones por cantidad de casos T1 y T2.....	394
Tabla 8.124: Disfunciones por omisiones. Prueba de Mc Nemar.	394
Tabla 8.125: Disfunciones por omisiones. Resultado T1 por centro.....	394
Tabla 8.126: Disfunciones por omisiones. Resultado T2 por centro.....	394
Tabla 8.127: Inclusiones improcedentes por cantidad de casos T1 y T2.	395
Tabla 8.128: Inclusiones improcedentes. Prueba de Mc Nemar.	395
Tabla 8.129: Inclusiones improcedentes. resultado T1 por centro.	395
Tabla 8.130: Resultados improcedentes. Resultado T2 por centro.	396
Tabla 8.131: Cambio de letra por cantidad de casos T1 y T2.	396
Tabla 8.132: Cambio de letra. Prueba de Mc Nemar.....	396
Tabla 8.133: Cambio de letra. Resultado T1 por centro.	397
Tabla 8.134: Cambio de letra. Resultado T2 por centro.	397
Tabla 8.135: Errores en el uso de las tildes por cantidad de casos T1 y T2.	397
Tabla 8.136: Errores en el uso de las tildes. Prueba de Mc Nemar.....	397
Tabla 8.137: Errores en el uso de las tildes. Resultado T1 por centro.	398
Tabla 8.138: Errores en el uso de las tildes. resultado T2 por centro.....	398
Tabla 8.139: Hiposegmentación o hipersegmentación .T1 y T2.....	398
Tabla 8.140: Hiposegmentación o hipersegmentación. Prueba de Mc Nemar.....	398
Tabla 8.141: Hipersegmentación o hiposegmentación. Resultado T1 por centro.	399
Tabla 8.142: Hiposegmentación o hipersegmentación . Resultado T2 por centro.	399
Tabla 8.143: Abreviaturas no convencionales por cantidad de casos T1 y T2.....	399
Tabla 8.144: Abreviaturas no convencionales. Prueba de Ma Nemar.....	399
Tabla 8.145: Abreviaturas no convencionales. Resultado T1 por centro.....	400

Tabla 8.146: Abreviaturas no convencionales. Resultado T2 por centro.	400
Tabla 8.147: Uso inadecuado de la coma por cantidad de casos T1 y T2.	400
Tabla 8.148: Uso inadecuado de la coma. Prueba de Mc Nemar.	401
Tabla 8.149: Uso inadecuado de la coma. Resultado T1 por centro.	401
Tabla 8.150: Uso inadecuado de la coma. Resultado T2 por centro.	401
Tabla 8.151: Uso inadecuado del punto y seguido. T1 y T2.	401
Tabla 8.152: Uso inadecuado del punto y seguido. Prueba de Mc Nemar.	402
Tabla 8.153: Uso inadecuado del punto y seguido. Resultado T1 por centro.	402
Tabla 8.154: Uso inadecuado del punto y seguido. Resultado T2 por centro.	402
Tabla 8.155: Uso inadecuado del punto y aparte por cantidad de casos T1 y T2.	403
Tabla 8.156: Uso inadecuado del punto y aparte. Prueba de Mc Nemar.	403
Tabla 8.157: Uso inadecuado del punto y aparte. Resultado T1 por centro.	403
Tabla 8.158: Uso inadecuado del punto y aparte. Resultado T2 por centro.	403
Tabla 8.159: Uso inadecuado de los dos puntos por cantidad de casos T1 y T2.	404
Tabla 8.160: Uso inadecuado de los dos puntos. Prueba de Mc Nemar.	404
Tabla 8.161: Uso inadecuado de los dos puntos. Resultado T1 por centro.	404
Tabla 8.162: Uso inadecuado de los dos puntos. Resultado T2 por centro.	404
Tabla 8.163: Uso inadecuado de los signos de interrogación. T1 y T2.	405
Tabla 8.164: Uso inadecuado de signos de interrogación. Prueba de Mc Nemar.	405
Tabla 8.165: Uso inadecuado de los signos de interrogación. T1 por centro.	405
Tabla 8.166: Uso inadecuado de los signos de interrogación. T2 por centro.	405
Tabla 8.167: Uso inadecuado de otros signos por cantidad de casos T1 y T2.	406
Tabla 8.168: Uso inadecuado de otros signos. Prueba de Mc Nemar y Bowker.	406
Tabla 8.169: Uso inadecuado de otros signos. Resultado T1 por centro.	406
Tabla 8.170: Uso inadecuado de otros signos de puntuación. T2 por centro.	406
Tabla 8.171: Referencia a fuentes secundarias por cantidad de casos T1 y T2.	407
Tabla 8.172: Referencia a fuentes secundarias. Prueba de Mc Nemar.	407
Tabla 8.173: Referencia a fuentes secundarias. Resultado T1 por centro.	407
Tabla 8.174: Referencia a fuentes secundarias. Resultado T2 por centro.	408

ÍNDICE DE SIGLAS

ADEPA	Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas
ADIRA	Asociación de editores de diarios de la República Argentina
AEDBA	Asociación de Editores de Diarios de Buenos Aires
AEDE	Asociación de editores de diarios españoles
AEEMA	L'association Européenne pour l'éducation aux médias audiovisuels
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
ANDIARIOS	Asociación de Diarios Colombianos
ANPA	American Newspaper Publishers Association
APEDAC	Asociación Pedagógica Europea
APE	Association Presse-Enseignement
APIJ	Association Press-Information-Jeunesse
ARPEJ	Association Régionale Presse-Enseignement-Jeunesse
BOCAM	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAP	Centros de Apoyo al Profesorado
CDI	Conocimientos y Destrezas Indispensables
CDO	Comparación, Diagnóstico y Operación
CEFOCINE-DENI	Centro de Formación Cinematográfica para niños
CENECA	Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística
CICOSUL	Centro de Investigación en Comunicación Social de la Universidad de Lima
CIME	Centro de Investigación de Medios para la Educación de la Universidad de Playa Ancha
CINED	Canal Iberoamericano de Noticias Educativas
CIPE	Comité d'information pour la presse dans l'enseignement
CLEMI	Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information
CTIF	Centro Territorial de Innovación y Formación
DCB	Diseño Curricular Base
DECOS-CELAN	Departamento de Comunicación Social del Consejo Episcopal Latinoamericano
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española

ECOS Educación para las Comunicaciones Sociales

EETA Educación del Escolar Telespectador Activo

ESO Educación Secundaria Obligatoria

EUDEBA Editorial Universidad de Buenos Aires

FCE Fondo de Cultura Económica

FIEJ Fédération Internationale des Editeurs de Journaux

IA Investigación-acción

IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ILPEC Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación

ILCE Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa

LCL Lengua Castellana y Literatura

LOE Ley Orgánica de Educación

NIE Newspaper in Education

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ONG Organización No Gubernamental

PCC Proyecto Curricular de Centro

PEC Proyecto Educativo de Centro

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study

PISA Programme for International Student Assessment

PISEM Proyecto de Investigación y Sistematización en Educación para los Medios

RAE Real Academia Española

SD Secuencia Didáctica

SEPAC-EP Servicio Pastoral de Comunicación de Ediciones Paulinas

UCBC Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

T1 Texto 1

T2 Texto 2

TV Televisión

WACC World Association for Christian Communication

Introducción

La producción de textos escritos es la habilidad que presenta más problemas y peores resultados en las evaluaciones de los escolares en Primaria y Secundaria en España, pese a que es un aspecto central que debe ser aprendido en la escuela, fundamentalmente en la educación obligatoria. La comprensión lectora y la producción textual condicionan el desarrollo personal, laboral y social de los individuos, y, por ello, la educación tiene que promover y fortalecer estas destrezas, fundamentalmente en la etapa en la que todos los ciudadanos reciben la cultura común.

Dentro de la enseñanza secundaria, en la última etapa obligatoria, se espera que los alumnos adquieran la habilidad de escribir textos, fundamentalmente expositivos y argumentativos, ya que la narración y la descripción ha sido objeto de estudio más específico—o es esperable que lo haya sido— en etapas anteriores.

Sin embargo, los estudios y las evaluaciones realizadas por entidades nacionales e internacionales arrojan resultados muy poco alentadores y advierten a los padres y a los docentes sobre las dificultades que se observan en la comprensión de textos expositivos y argumentativos. Si bien las mediciones se centran principalmente en la comprensión lectora, no obstante, en las pruebas de escritura, se pone de manifiesto la baja calidad de las producciones de los alumnos.

Por otra parte, en estos mismos estudios, se analiza la lectura comprensiva de textos periodísticos para evaluar el rendimiento escolar. A tal punto es clave esta destreza, que en evaluaciones internacionales como el Informe PISA de la OCDE¹, se establece como ejercicio el análisis de un artículo periodístico para medir la comprensión lectora de los alumnos. Asimismo, se utiliza, como un criterio que define el nivel de alfabetización de un individuo, la comprensión del funcionamiento y de las informaciones de un periódico.

Por este motivo, esta tesis busca reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de la argumentación y brindar al profesor una herramienta de trabajo para mejorar la comprensión y la producción de los textos argumentativos en el aula a partir del análisis y la elaboración de géneros periodísticos de opinión. Para

¹ Entre las políticas diseñadas por la OCDE se encuentran las siguientes:

- Alcanzar el empleo y el crecimiento económico sostenible más alto y un nivel de vida creciente en los países miembros, a la vez que se mantenga la estabilidad financiera, contribuyéndose de este modo al desarrollo de la economía mundial;
- Contribuir a la expansión económica sólidamente fundamentada en el proceso de desarrollo económico, tanto en los países miembros como en los países que no son miembros;

ello se desarrollarán los aspectos teóricos implicados y se implementará una estrategia de intervención en las aulas.

La primera parte de la tesis, la Fundamentación Teórica, se desarrolla en cuatro capítulos. La estructura interna de los capítulos se divide en cuatro grandes aspectos: una introducción, en la que se plantea el tema; una revisión de las principales teorías de los temas tratados; el marco teórico elegido en esta tesis y una conclusión, en la que se sintetizan las ideas centrales tratadas.

En el primer capítulo se analizan los diferentes modelos de comprensión y producción escrita y se expone el Modelo Didactext, que concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Se considera que, si cada una de esas variables se tiene en cuenta en el desarrollo didáctico de la expresión escrita, los alumnos mejorarán en su competencia textual.

En el segundo capítulo se abordan los conceptos de «Tipologías textuales» y «Géneros discursivos», que forman parte del currículo de cuarto curso de la ESO, y se expone una propuesta nueva, que incluye el estudio de los tipos textuales (construcciones mentales) en relación con géneros discursivos (construcciones sociales). Se cree que esta manera de abordar la textualidad favorece la enseñanza y el aprendizaje porque permite que los alumnos relacionen los textos con las prácticas sociales. El género periodístico de opinión reúne las dos líneas de estudio antes citadas, los tipos textuales argumentativos y los géneros discursivos, y por ello se escoge uno de los subtipos de opinión, el editorial, para analizarlo posteriormente en las aulas.

En el tercer capítulo se realiza una reseña de las principales líneas teóricas sobre la argumentación y se aborda el marco social e institucional de su enseñanza y su aprendizaje en la educación secundaria obligatoria.

En el cuarto capítulo se hace un recorrido sobre la importancia de la educación en medios de comunicación, especialmente del estudio de la prensa en la escuela, y del tratamiento de los géneros de opinión en el aula.

La segunda parte de esta tesis, la Investigación en las Aulas, se desarrolla desde el quinto al noveno capítulo. En el quinto se expone el paradigma teórico-metodológico aplicado en la experiencia de campo, la investigación-acción.

-
- Contribuir a la expansión del comercio internacional de modo multilateral y no discriminatorio de acuerdo con las obligaciones internacionales.

En el sexto capítulo se realiza una visión panorámica del desarrollo de la expresión escrita de textos argumentativos en cuarto de la ESO, describiendo las particularidades de cada uno de los centros y de las tres aulas donde se realizó la intervención. Dentro del análisis de cada grupo se realiza un estudio del programa de Lengua Castellana y Literatura (LCL, en lo sucesivo), de los libros de texto y de la valoración y actitudes de la comunidad escolar sobre escritura y argumentación.

En el capítulo séptimo se describe la intervención en el aula, exponiendo la secuencia didáctica (SD a partir de ahora) que se ha desarrollado y la aplicación en cada uno de los tres centros.

En el capítulo ocho se analizan e interpretan los resultados de los textos producidos antes y después de la intervención, y finalmente, en el capítulo nueve, se desarrollan las conclusiones.

Objetivo general

Diseñar, aplicar y validar una propuesta de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos orales y escritos en cuarto curso de la ESO

Objetivos específicos

- Realizar un estudio detallado de las teorías o modelos de escritura.
- Formular un modelo de producción y comprensión de textos con orientación didáctica.
- Estudiar las relaciones entre géneros discursivos y tipos de textos y su tratamiento en el aula.
- Proponer un abordaje de la textualidad que integre los enfoques tipológicos y los géneros discursivos.
- Sintetizar diferentes teorías sobre la argumentación.
- Analizar las modalidades de tratamiento de los medios de comunicación en la escuela, fundamentalmente la prensa, y estudiar los géneros periodísticos de opinión.
- Acercar los medios de comunicación al aula para integrar a la escuela con los problemas de la comunidad.

- Elaborar una propuesta de intervención para la comprensión y producción de textos argumentativos a partir del trabajo sobre géneros periodísticos de opinión.
- Analizar las prácticas educativas sobre didáctica del texto de los profesores de los institutos donde se realizó la investigación de campo.
- Estudiar el libro de texto, las actividades de aula y el contenido de la documentación escolar (el Proyecto Curricular de Centro –PCC-, el Proyecto Educativo de Centro –PEC- y la Programación del Departamento de LCL). para conocer las valoraciones que los institutos tienen hacia la escritura y la argumentación.
- Analizar las concepciones que tienen los alumnos de cuarto de la ESO sobre escritura y argumentación.
- Diseñar un modelo de intervención para la mejora de la comprensión y la expresión escritas para cuarto de la ESO.
- Aplicar una secuencia didáctica para trabajar prensa y argumentación en el aula de cuarto de la ESO.
- Analizar las características de las producciones escritas de esos estudiantes tras realizar una secuencia didáctica.
- Formular programaciones para una didáctica de la argumentación en cuarto curso de la ESO.

MAPA CONCEPTUAL

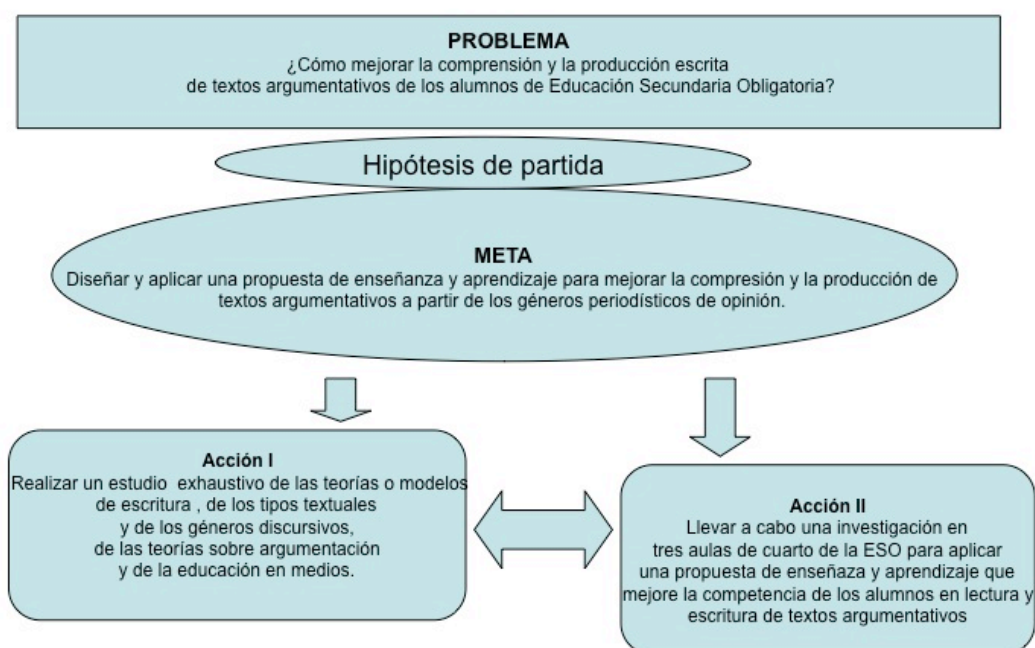


Figura 0.1.: Problema, hipótesis, metas y acción

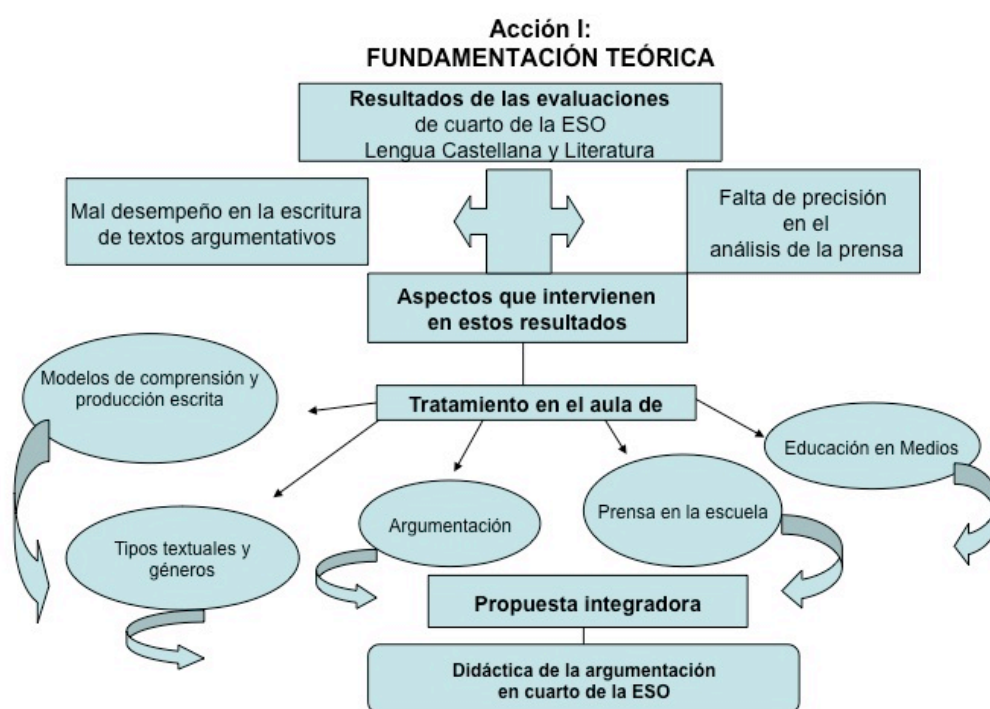


Figura 0.2.: Acción I. Fundamentación de la tesis.

**Acción II:
INVESTIGACIÓN DE CAMPO**

ÁMBITO DE TRABAJO

Alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria de tres institutos públicos de la Comunidad de Madrid.

RECOGIDA DE DATOS

Observación, entrevistas, encuestas, documentos de los centros, producciones de los alumnos, libros de texto.

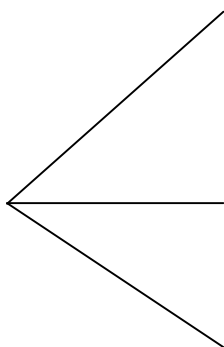


Figura 0.3.: Acción II. Investigación de la tesis

I. Fundamentación teórica

Capítulo 1: Teorías o modelos sobre la escritura

1.1. Introducción

Toda práctica docente está inmersa en una institución (la escuela, el instituto, un ámbito no formal); en ella intervienen, al menos, dos participantes –profesor y alumno- y está basada en un marco teórico que condiciona el aprendizaje y la enseñanza, tanto en el contenido (qué se enseña y qué se aprende) como en la forma (cómo se enseña y cómo se aprende). Por este motivo, es fundamental para la investigación educativa conocer y analizar los modelos que subyacen a las prácticas, y por ello, el objetivo de este capítulo es revisar los modelos de escritura actuales y ver cómo orientan el trabajo concreto en el aula.

Para iniciar la reflexión, es preciso destacar que diversas disciplinas han tratado de explicar qué es escribir, dando origen a modelos y teorías sobre la escritura. Ya en la Antigüedad clásica, el arte de escribir es objeto de estudio por parte de los ciudadanos, y, durante la Edad Media, Retórica, Gramática y Dialéctica, el trivium, conforman las tres artes liberales que un estudiante debe conocer y cultivar. Para los clásicos y el medioevo, las reglas de la buena escritura se hallan codificadas en fórmulas rígidas y éstas se transmiten hasta comienzos del siglo XIX.

La preocupación por aspectos sociales, culturales y cognitivos y su relación con las prácticas escritas es relativamente reciente, ya que en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI, nuevas teorías y modelos sobre lectura y escritura se han desarrollado y han favorecido la comprensión de estos fenómenos. En «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura» (2006), Álvarez Angulo y Ramírez Bravo presentan las teorías o modelos de escritura predominantes en la investigación educativa. Otros autores, Camps (2000) en «Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita», Alvarado (2001), en «Enfoques en la enseñanza de la escritura» y Alamargot y Chanquoy (2001) en *Through the models of writing* presentan las líneas teóricas más destacadas que orientan la didáctica del texto escrito en la actualidad.

En este capítulo se realizará un recorrido por los principales modelos actuales y se desarrollará el modelo Didactext sobre el que se basa la experiencia de campo de esta tesis.

1.2. Principales enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito

Según Cassany (1990), en la actualidad existen cuatro enfoques básicos que orientan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura:

- a. Enfoque gramatical, según el cual para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua.
- b. Enfoque procesual, que estudia el proceso de composición del texto escrito, a diferencia del anterior, que enfatiza en el producto acabado.
- c. Enfoque basado en el contenido, que da prioridad a lo que dice el texto, en lugar de cómo se dice, la forma.
- d. Enfoque funcional, que analiza la escritura en situaciones reales de comunicación.

El enfoque gramatical tiene dos grandes vertientes: la oracional, cuya unidad de análisis es la oración, y la textual, cuya unidad de análisis es el texto. Este enfoque se entronca con los estudios de estilística y retórica clásicos y ha sido el modelo hegemónico en la didáctica de la escritura en España hasta los años ochenta.

El enfoque procesual tuvo su origen en la década del setenta en Estados Unidos, a partir de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos realizadas por maestros, pedagogos y psicólogos. A través de la observación directa, los investigadores llegaron a la conclusión de que la diferencia entre escritores competentes e incompetentes residía en que los primeros desarrollaban una serie de estrategias que los incompetentes desconocían. Es decir, los conocimientos gramaticales no garantizan la destreza a la hora de escribir, sino que es preciso ser capaz de dominar el proceso de producción textual que implica una serie de habilidades como generar ideas, hacer esquemas, corregir o reformular un texto. Los autores más representativos de esta línea son Hayes y Flower (1996) y Bereiter y Scardamalia (1982).

Otra de las líneas que orientan la didáctica de la escritura, el enfoque basado en los contenidos, tiene su origen en Estados Unidos en los años ochenta, y sus representantes más destacados son Shih y Griffin. Esta línea sostiene que los contenidos tienen mayor importancia que la forma, y, por ello, analizan las necesidades de expresión escrita de los alumnos, diferenciando textos académicos de no académicos. Según esta perspectiva, la habilidad de la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas en el trabajo académico.

Finalmente, el enfoque funcional surge en Europa en los años 60, en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua. Basado en los postulados de la Filosofía del Lenguaje y la Sociolingüística, entiende la lengua como una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas. Según este enfoque, el aprendizaje de la escritura se basa en la relación que establece entre textos, funciones de escritura y habili-

dades cognitivas. Sus representantes más destacados son Nystrand (1982) y Candlin y Hyland (1999).

	Enfoque gramatical	Enfoque funcional	Enfoque procesual	Enfoque basado en el contenido
Centro de interés	Producto	Proceso	Proceso	Proceso
Orígenes	Antigüedad clásica	Filosofía del lenguaje, años 60, Europa	Psicología cognitiva, años 70 , EE.UU.	Didáctica de la lengua, años 80, EE.UU
Autores más representativos	Aristóteles	Nystrand Candlin y Hyland	Hayes y Flower Bereiter y Scardamalia	Shih y Griffin

Tabla 1.1: Enfoque de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

1.3. Modelos y teorías de la escritura y su relación con las disciplinas científicas

Las teorías y los modelos que buscan dar cuenta de qué es escribir han surgido desde disciplinas científicas diversas: la Psicología, la Antropología, la Sociología y la Lingüística, desde diferentes ángulos y posicionamientos, han tratado de explicar el fenómeno de la escritura. Por este motivo, es posible clasificar teorías y modelos con cuatro líneas básicas:

- Perspectiva psicológica-cognitiva: Hayes y Flower (1996); Bereiter y Scardamalia (1982),
- Perspectiva sociológica-etnográfica: Nystrand (1982), Candlin y Hyland (1999), Grabe y Kaplan (1996)
- Perspectiva lingüística/retórica: De Beaugrande y Dressler (1997)
- Perspectivas integradoras: Rosemblat (1996), Grupo Didactext (2003)

A continuación, se analizarán brevemente estos modelos y se desarrollará el modelo Didactext.

1.3.1. Perspectiva psicológica-cognitiva

Esta perspectiva, cuyos máximos representantes son Hayes y Flower, está basada en estudios de psicología cognitiva. El objetivo es conocer las estrategias o habilidades que se ponen en juego a la hora de escribir, los procesos mentales que

son fundamentales para generar un texto adecuado. Una vez analizados estos procesos, el profesor debe orientar el trabajo del aula con técnicas útiles para la escritura en sus diferentes fases.

Otro modelo que puede integrarse en esta perspectiva es de Bereiter y Scardamalia (1982).

1.3.1.1. Modelo de Hayes y Flower

El modelo de Hayes y Flower (1996) es el que mayor influencia ha ejercido en estudios posteriores. Para los autores, la escritura es un proceso en el que se pueden distinguir tres etapas:

-Planificación: El individuo representa el texto previamente y realiza ciertas acciones para alcanzar una meta. Llevar a cabo una serie de acciones para lograr el objetivo pone en evidencia la concepción de la escritura como proceso.

-Textualización: Toma en cuenta los indicios de la etapa anterior y activa la memoria a largo plazo para construir un producto, una posible forma verbal para expresar el contenido. Evalúa lo que va realizando y redacta un primer borrador. En esta etapa también se activan los conocimientos retóricos y lingüísticos.

-Revisión: La etapa final del proceso, que se divide en control estructural o esquema de la tarea, procesos de interpretación, reflexión y producción y recursos o memoria de trabajo o memoria a largo plazo.

Los conceptos centrales de esta teoría son: la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo, la motivación y las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y reflexión. El individuo activa conocimientos previos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, reconoce el contexto de producción y de esa manera crea una representación del destinatario. En el mismo proceso, realiza nuevas representaciones a partir de las previas.

Para Hayes y Flower (1996) la escritura se relaciona con procesos psicológicos, operaciones cognitivas (recuperación de ideas a través de la memoria, inferencias, creación y relación de conceptos). Se identifican procesos cognitivos y metacognitivos.

Una de las críticas que se realiza a este modelo, aceptada por los propios autores, es que tiene en cuenta el contexto social (contexto de la tarea) pero no profundiza sobre este aspecto sino que se focaliza en el componente subjetivo, el individuo.

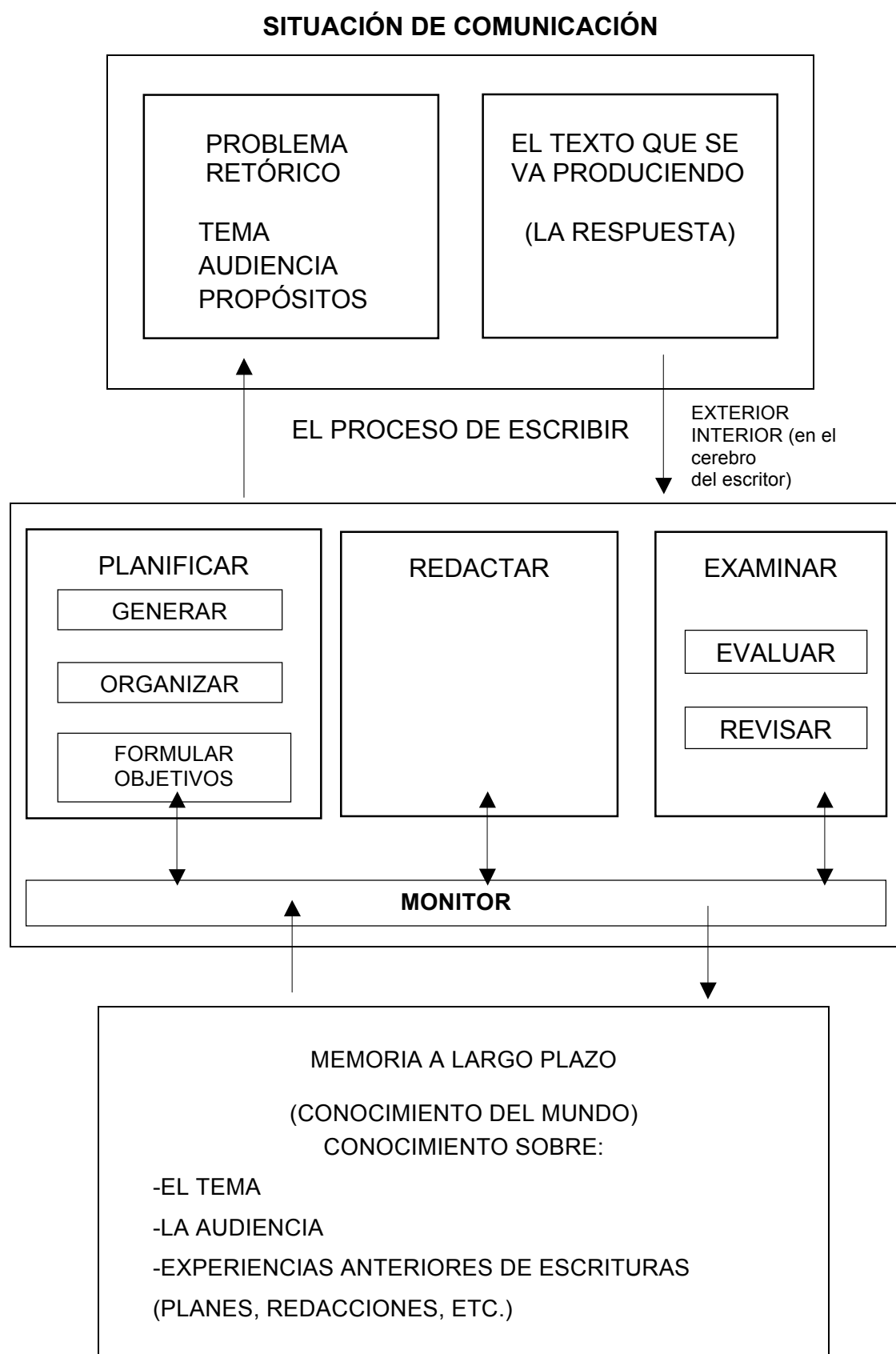


Figura 1.1.: Modelo de Hayes y Flower.

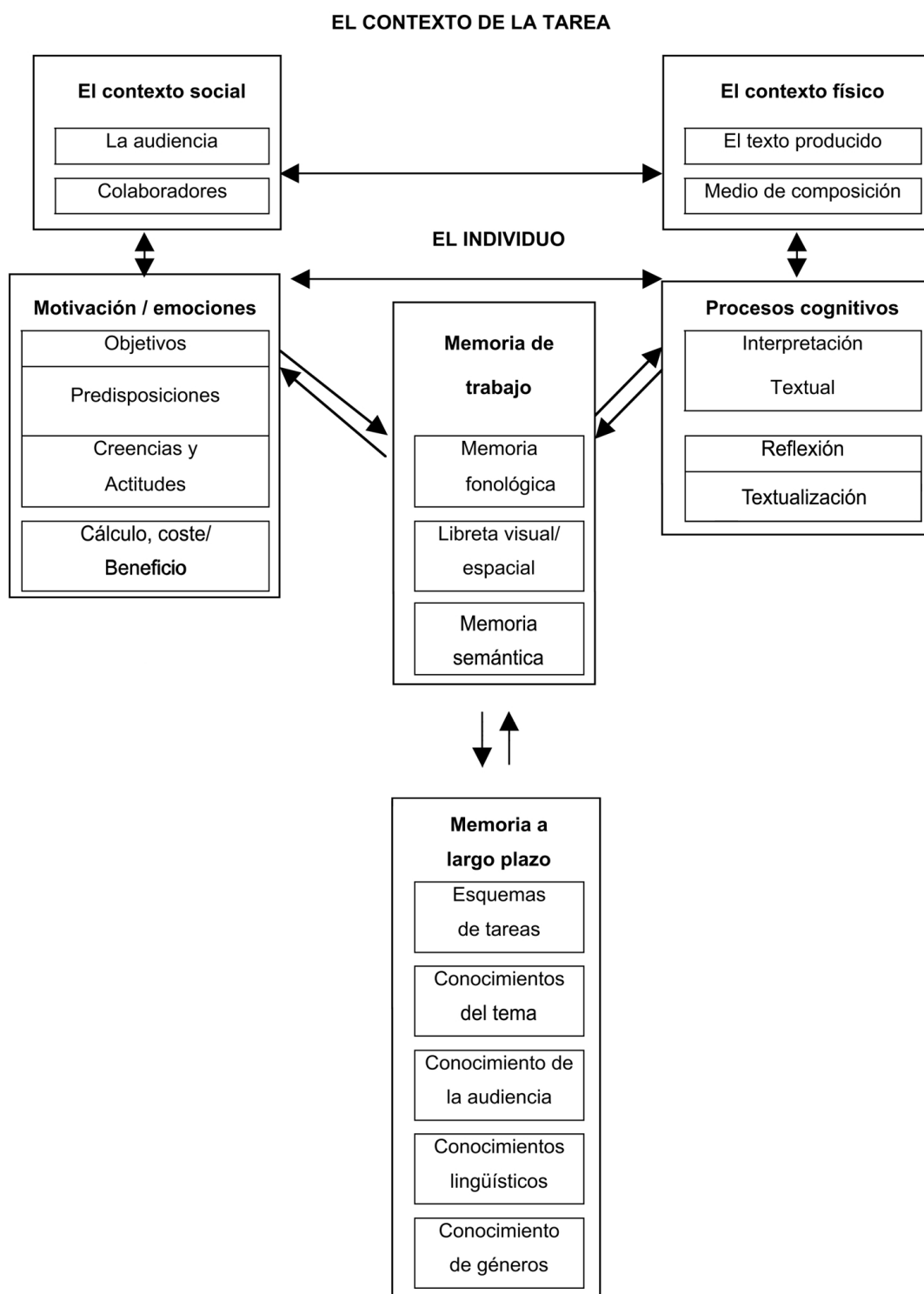


Figura 1.2.: Modelo cognitivo de composición escrita (Hayes, 1996).

1.3.1.2. Bereiter y Scardamalia

El modelo de Bereiter y Scardamalia (1982) es otro de los que se pueden incluir en la perspectiva psicológica-cognitiva. Según los autores, los procesos cognitivos se relacionan con el conocimiento del proceso o el concepto de escritura y el conocimiento y la reflexión sobre la estructura textual. Los procesos metacognitivos, por su parte, se relacionan con el conocimiento de las propias capacidades y la actitud frente a la tarea.

Para reconstruir el sistema en el que se basa la producción lingüística, es necesario que el escritor lleve a cabo las siguientes actividades:

1. Producir textos en ausencia del interlocutor y mantener activa la producción
2. Buscar información en la memoria a largo plazo y a corto plazo
3. Desarrollar esquemas o planes que orienten la escritura (¿qué se puede decir? ¿qué se necesita decir?)
4. Leer críticamente el propio texto
5. Realizar la revisión del texto sin limitarse por lo ya escrito

Los autores presentan una clasificación de los tipos de escritores centrada en el individuo: se habla de escritor novato y de escritor experto. El novato desarrolla el modelo «decir el conocimiento» y el experto «transformar el conocimiento». Las características del modelo del escritor novato son las siguientes: el escritor reconstruye mentalmente el tema, localiza los elementos que recrean el tema y los que caracterizan al género.

En el modelo «transformar el conocimiento» se incluyen los procesos del modelo anterior y se producen operaciones de mayor complejidad que suponen la solución de problemas. El escritor experto reelabora el texto; toma decisiones sobre el contenido (creencias, deducciones, hipótesis) y sobre aspectos retóricos (lector, objetivos, representaciones).

Los autores proponen el modelo CDO (Comparación, Diagnóstico y Operación), según el cual el escritor relaciona el texto que ha producido y el que desea, adecua el texto y reescribe o modifica su producción.

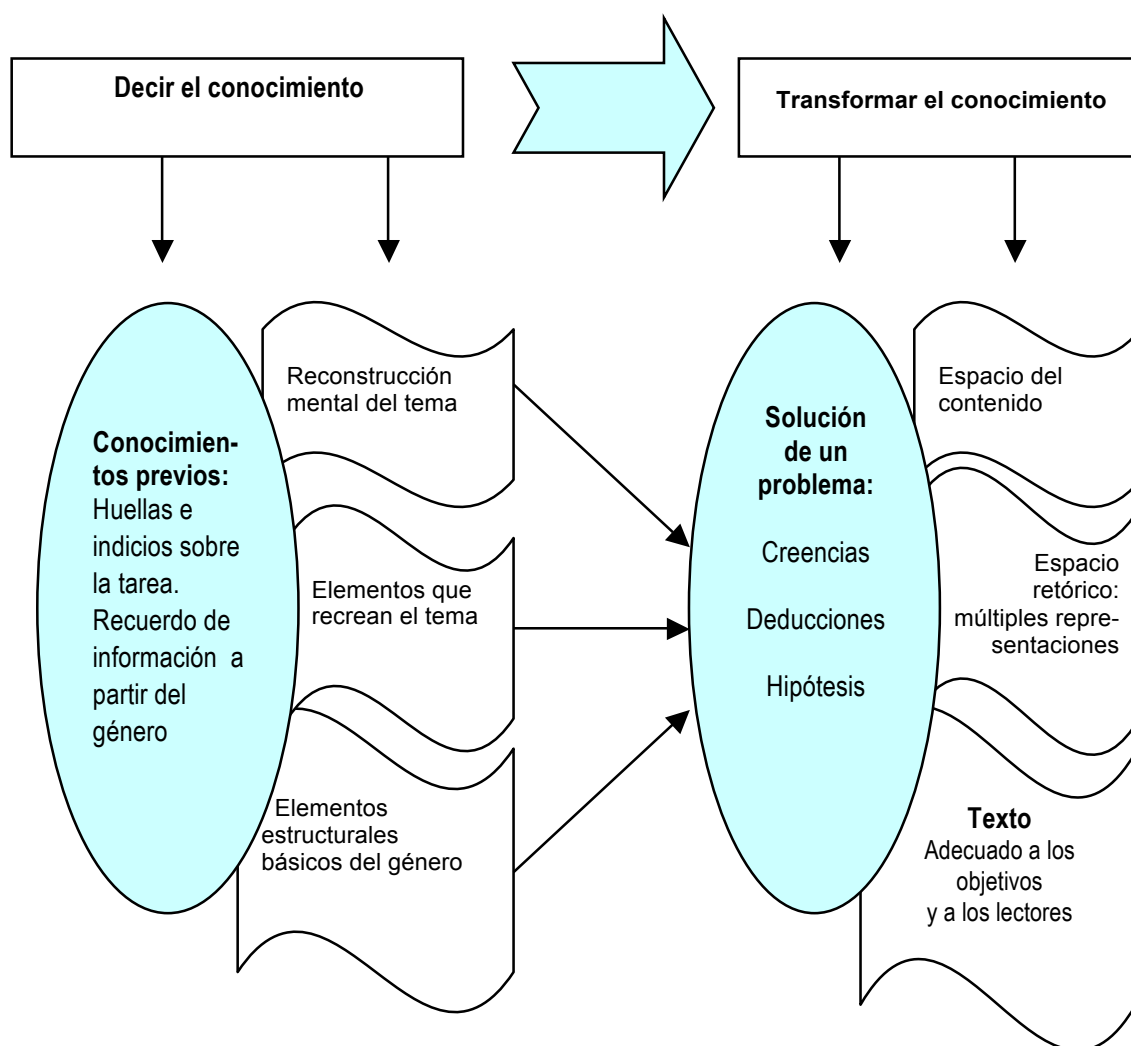


Figura 1.3.: Decir y transformar el conocimiento, extraído de «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura», Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006).

1.3.2. Perspectiva sociológica-etnográfica

El contexto social y la cultura condicionan todos los aspectos de la vida humana y por ello, nuevos modelos y teorías sobre comprensión y producción de textos buscan integrarlos para comprender qué es escribir.

Dentro de esta línea se inscriben los modelos de Nystrand, Candlin y Hyland y Grabe y Kaplan.

1.3.2.1. Modelo de Nystrand

El modelo de Nystrand (1982) tiene una base retórica y recupera la dimensión sociolingüística y etnográfica para explicar el proceso de escritura. Intenta indagar sobre los objetivos que tiene el que escribe y la relación con el auditorio y para esto toma en cuenta la forma en la que hace la disposición de los elementos en el texto, lo que sabe el lector y los modos relevantes de hablar.

Cabe destacar la importancia de la progresión temática en el texto, la discusión sobre el propio texto y el monitoreo que se realiza a través de la revisión.

Las etapas que distingue en el proceso de escritura son:

1. Invención.
2. Planificación.
3. Estilo y Memoria.
4. Entrega.

En la primera etapa describe el momento en que se producen las ideas. En la planificación se realiza la manipulación de las ideas; el estilo y la memoria se relacionan con la producción textual y la entrega describe el proceso de edición del texto.

El modelo toma en cuenta como un factor fundamental para la enseñanza de la escritura los estados anímicos del escritor: temores, inseguridades, y subraya la influencia de la inteligencia emocional para la tarea del escritor. Además, la producción escrita es considerada como un principio de reciprocidad, ya que tanto el escritor como el lector se vinculan a partir del texto.

El modelo distingue cinco niveles en el discurso:

- Gráfico.
- Sintáctico.
- Léxico.
- Textual.
- Contextual.

Estos niveles se vinculan con tres tipos de relaciones funcionales:

- a- Gráficas legibles.
- b- Sintácticas y léxicas comprensibles.
- c- Textuales y contextuales pertinentes.

En consecuencia, el conocimiento se construye a partir de los niveles visual, sintáctico, léxico, personal y cultural.

El modelo subraya los aspectos sociales y culturales de la escritura pero se apoya en otras disciplinas como la lingüística, la gramática y la psicología para explicar el proceso de escritura. La eficacia de la producción escrita se relaciona con el propósito legítimo y los lectores reales, es decir, en situación de comunicación.

1.3.2.2. Modelo de Candlin y Hyland

Candlin y Hyland (1999) explican la escritura como un proceso, sujeto a condiciones específicas, y una práctica social, que se lleva a cabo en determinados contextos de producción. Como afirman en *Writing: text, processes and practices*:

Textual meanings, in other words, are socially mediated, influenced by the communities to which writers and readers belong (...).

Texts themselves remain important, however, as clues to the practices of their construction, to the, social relationships between community members, and to the ways discourse conventions may serve to draw disciplinary boundaries and constrain the knowledge created (Candlin: 1999, 100).

En otras palabras, para los autores, la escritura se encuentra influenciada por factores culturales y sociales, así como cognitivos, lingüísticos, interpersonales y hasta políticos.

Los autores analizan estos aspectos en su estudio sobre el proceso de escribir:

- Expresión: Explica la elección del escritor de determinado género en relación a una práctica social.
- Interpretación: Relaciona aspectos cognitivos, sociales y culturales. El escritor organiza su producción teniendo en cuenta los efectos que puede suscitar en el destinatario y elige un género valorado socialmente.
- Explicación: Integra los diferentes aspectos que condicionan la producción textual (tema, intención, propósito, audiencia).
- Relación: En este nivel se considera la correspondencia entre teoría y práctica, identificando la relación entre los saberes previos, los nuevos y los propósitos del acto de escritura.

Si bien el modelo está centrado en aspectos sociales de la escritura, también contempla factores cognitivos. Por ello, escribir es un proceso, una actividad social también una práctica en la que se llevan a cabo operaciones mentales que están condicionadas por la audiencia.

1.3.2.3. Modelo de Grabe y Kaplan

Los autores Grabe y Kaplan (1996) entienden a la comprensión y producción de textos como un acto comunicativo e integran en su modelo teorías del uso del lenguaje (Halliday, Bernstein) y la competencia comunicativa (Del Hymes). Buscan dar cuenta de un modelo etnográfico de la escritura que subraya el papel de escritor, sus condicionamientos culturales y sociales y sus necesidades de comunicación.

El texto o producto textual es el resultado de la interacción entre el contexto y la memoria de trabajo verbal. Es decir, se integra la situación (participantes, entorno, tarea) con el producto.

Según el modelo etnográfico de Grabe y Kaplan, busca responder al siguiente interrogante: «¿Quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?» (Grabe y Kaplan, 1996:203). Las respuestas son las siguientes:

- **Quién:** Se hace referencia al *autor*, que generará diferentes textos, según su grado de experiencia y conocimiento.
- **Qué:** La respuesta a esta pregunta es el propio *texto*, el contenido, el registro y las características formales o genéricas.
- **A quién:** Hace alusión al *lector*, el receptor del texto, que puede ser individual o colectivo.
- **Con qué propósito:** Las múltiples *finalidades* de la escritura (persuadir, informar, amenazar, felicitar) inciden en la estructura del texto y en la selección apropiada del género.
- **Por qué:** Las *intenciones* que mueven al escritor también condicionan la escritura. Éstas pueden estar explícitas o implícitas.
- **Cuándo:** Es el *momento* en que se produce el texto que es relevante para analizar las condiciones de producción.
- **Dónde:** Es el *lugar* de producción. Junto con el *cuándo* conforman el momento de la enunciación.
- **Cómo:** El *instrumento* con el que se escribe (bolígrafo, lápiz, móvil, ordenador) también condiciona la producción textual.

Estos componentes se aíslan con el fin de comprender el fenómeno de la escritura pero los autores explican que están en interdependencia todos inciden en la producción del texto.

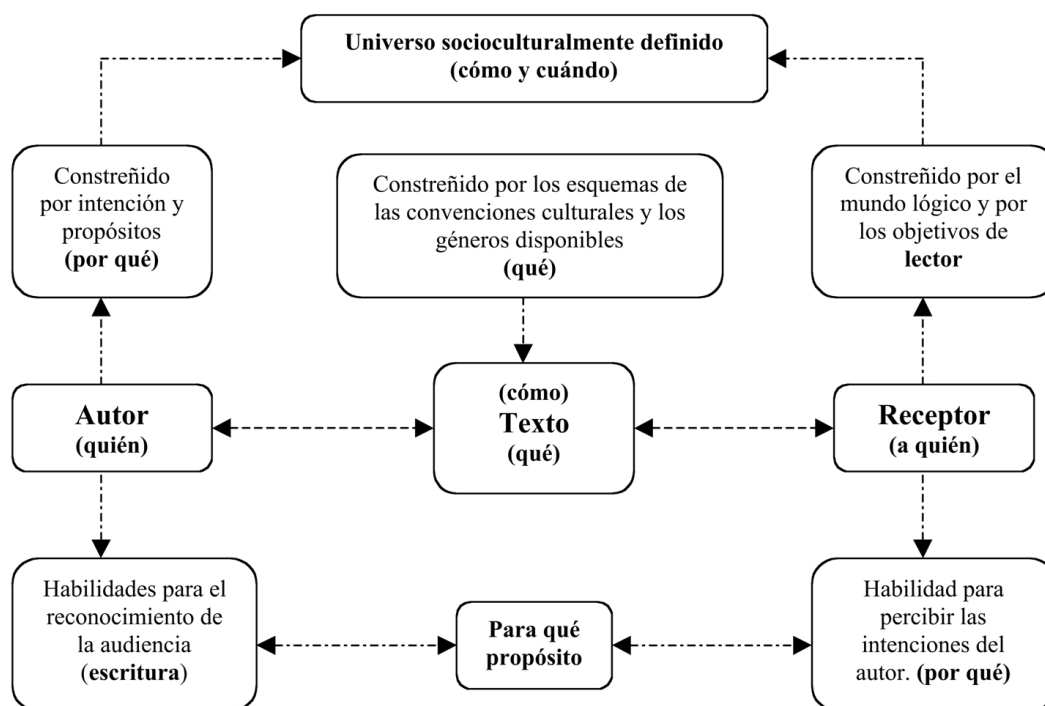


Figura 1.4.: Componentes de la producción escrita, según Grabe y Kaplan (1996).

1.3.3. Perspectiva lingüística/retórica

Esta perspectiva se entronca en las investigaciones de lingüística textual e integra en la reflexión sobre el proceso de escritura conceptos como propiedades del texto, tipologías textuales y géneros discursivos.

El modelo más representativo de esta perspectiva es el de De Beaugrande y Dressler (1982).

1.3.3.1. Modelo de De Beaugrande y Dressler

Este modelo concibe al texto como una unidad comunicativa, centra su análisis en la perspectiva lingüística (lingüística del texto), integrando aspectos de Sociología del Lenguaje y de la Psicología Cognitiva.

La producción de textos se desarrolla en el marco de un contexto y se establecen determinadas condiciones de comunicación.

Para estos autores, todo texto debe satisfacer siete requisitos de textualidad, y si alguno de ellos no está cumplido, se juzga esa ocurrencia como no comunicativa, como un no-texto. Estos siete requisitos son:

1. Cohesión
2. Coherencia

3. Intencionalidad
4. Aceptabilidad
5. Informatividad
6. Situacionalidad
7. Intertextualidad

Los dos primeros, *cohesión* y *coherencia*, están **centrados en el texto**, sus operaciones involucran directamente al material textual. El tercer criterio, *intencionalidad*, se refiere a la actitud del productor, y el cuarto, *aceptabilidad*, concierne al receptor del texto, por lo tanto, ambos criterios están **centrados en los usuarios**. Los criterios de *informatividad*, *situacionalidad* e *intertextualidad* relacionan a los elementos textuales y a los usuarios de los textos.

Los autores describen, en primer lugar, la **cohesión**, que concierne al modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí. Los componentes superficiales dependen uno de otro, según formas y convenciones gramaticales; por ello, el grado de cohesión textual se manifiesta en la sintaxis superficial del texto, en la repetición de algunos elementos en forma de pronombre, la paráfrasis, la unidad temporal-aspectual o los paralelismos.

El segundo criterio, la **coherencia**, se relaciona con las funciones, a través de las cuales los conceptos y relaciones del texto, que subyacen a los componentes de superficie textual, son accesibles y relevantes recíprocamente. Esto afecta a la estructura semántica, y, en términos cognitivos, a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados. Para De Beaugrande y Dressler, un concepto se define como una constelación de saber o contenido cognitivo que con menor o mayor unidad y consistencia puede ser activado o llamado a la conciencia. Por otra parte, las relaciones son los vínculos entre los conceptos, que se expresan conjuntamente en el mundo del texto. Cada vínculo porta una determinación del concepto con el cual se establece una relación. A veces, estas relaciones no están explícitas en los textos, no son activadas de forma directa por medio de expresiones en la superficie y por ello los usuarios del lenguaje deben aportar tantas relaciones como sean necesarias a fin de hacer significativo al texto. La coherencia puede explicarse por medio de un grupo de relaciones de causalidad, de razón, de objetivo y de tiempo.

El tercer criterio, la **intencionalidad**, se refiere a la actitud del productor textual, que busca construir un texto cohesivo y coherente que le permita alcanzar un objetivo o realizar un proyecto determinado.

La **aceptabilidad**, el cuarto criterio, concierne a la actitud del receptor, que espera un texto cohesivo y coherente, elaborado con una intención determinada, ya

sea alcanzar conocimiento o prever una colaboración o un trabajo en conjunto en el marco de un plan.

La **informatividad**, el quinto criterio, hace referencia al grado de predicción o probabilidad de los elementos textuales expuestos. Los textos con mayor carga informativa requieren una atención mayor que los fácilmente predecibles. La elaboración de un texto rico en información nueva exige mayor esfuerzo y resulta más interesante. La estructuración de un texto está regida por un equilibrio justo entre informaciones nuevas e informaciones conocidas.

La **situacionalidad**, el sexto criterio, atañe a los factores que hacen un texto relevante para una situación comunicativa concreta. De esta forma, el significado y el uso de un texto son determinados por la situación.

Finalmente, el séptimo criterio, la **intertextualidad**, pone en relación a un texto con otros con los que establece relaciones de significado.

Estos criterios actúan como *principios constitutivos* de la comunicación ya que determinan y producen la forma de comportamiento determinable como «comunicación textual», y, si son destruidos, fracasa la comunicación. Del mismo modo, los autores establecen tres *principios regulativos* que controlan la comunicación textual. Se trata de la *eficiencia*, que depende del menor grado de esfuerzo que realizan los participantes de la comunicación en el uso de un texto; la *efectividad*, relativa a la influencia que el texto ejerce y la *adecuación*, la correspondencia de un texto entre su contexto y la forma en que se mantienen los criterios de la textualidad.

1.3.4. Perspectivas integradoras

Entre los modelos de producción y comprensión del texto cabe destacar que existen propuestas que buscan integrar la explicación cognitiva con consideraciones culturales y sociales que intervienen en la composición escrita.

La búsqueda de explicaciones integradoras de los fenómenos humanos ha hecho posible la aparición de modelos y teorías que buscan explicar qué es escribir considerando los aspectos culturales y contextuales que la enmarcan.

Dentro de esta perspectiva, se analizarán las propuestas de Rosenblatt y se expondrá la del Grupo Didactext, que orienta toda la investigación y la experiencia de campo de esta tesis.

1.3.4.1. Rosenblatt

La teoría transaccional de la lectura y la escritura, desarrollada por L. Rosenblatt (1994), basa sus planteamientos en una perspectiva multidisciplinaria en la que

confluyen aspectos sociales, históricos, psicológicos, filosóficos, estéticos, lingüísticos y antropológicos. Los postulados transaccionales entienden que existe una relación entre el texto y el individuo según la cual los significados se crean o construyen en una espiral de idas y vueltas entre ambas partes. Según Rosenblatt, el lector y el escritor «infieren vínculos establecidos en el pasado con signos, significantes y estados orgánicos a fin de crear nuevas simbolizaciones, nuevos vínculos y nuevos estados orgánicos» (1996: 52).

El lector y el escritor elaboran un marco, un propósito y un principio que guía la atención selectiva y las actividades mentales y otorgan un significado. Para la autora hay dos grandes grupos de textos, los literarios y los no literarios, que generan dos modos de acercamiento, la postura *eferente* y la postura *estética*. Ambas posturas condicionan la producción y la comprensión textuales e indican dos maneras de percibir el mundo. La *eferente* es una postura en la que se presta más atención a los aspectos referenciales, lógicos, cuantitativos del significado; en tanto que la postura *estética* hace hincapié en lo sensorial, lo emotivo y los aspectos cualitativos del significado. Se puede relacionar esta categorización con la dualidad entre «ciencia» y «arte», si bien Rosenblatt aclara que ambas posturas son dos modos de percibir el mundo que transcurren en el continuo *eferente-estético* de la mente humana.

Las diferencias que plantea este modelo entre lectura y escritura residen en que en los procesos de lectura, el lector tiene un texto a partir del cual realizar la transacción, en cambio, el escritor se debe enfrentar con la página en blanco y «tiene como única fuente su propio capital lingüístico (...) Hay un continuo ir y venir o proceso transaccional que ocurre cuando el escritor observa la página y expande el texto» (Rosenblatt, 1996: 39). En el momento de redactar, el escritor escoge una postura (*eferente* o *estética*) y actualiza sus saberes lingüísticos con experiencias, emociones, situaciones pasadas y su propio contexto.

Rosenblatt sostiene que los postulados transaccionales son cruciales para la práctica educativa porque el ambiente de aula, el clima que se crea entre el docente y los alumnos, junto con el contexto institucional, social y cultural son cruciales a la hora de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. También sostiene que deben tenerse en cuenta factores socioeconómicos y étnicos porque influyen en los patrones de comportamiento y las formas de realizar tareas.

El continuo eferente-estético

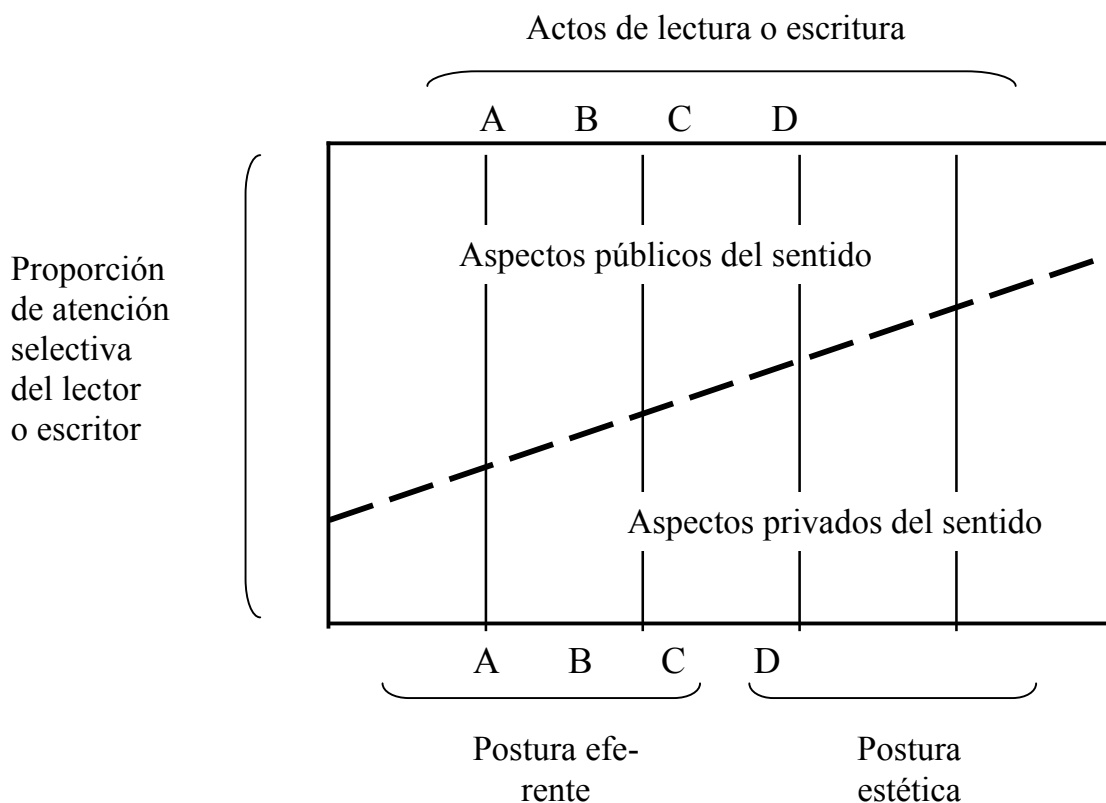


Figura 1.5.: El continuo eferente- estético. Rosenblatt, 1994.

1.3.4.2. Grupo Didactext

El modelo de Didactext² se origina en la propuesta de Hayes (1996) y busca completar algunos vacíos que el mismo señala en la introducción del trabajo, una reelaboración del esquema del propio Hayes y Flowers (1980).

La modificación que propone Didactext (2003) pretende explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura, pensada a través de las propuestas teóricas de Bajtin (1989), De Beaugrande (1997), Van Dijk (1980, 1996), Kristeva (1978) y, muy

² El Grupo Didactext (Didáctica de textos y discursos), surgido en 2001, está compuesto por profesores y doctorandos del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Este grupo elaboró un modelo de producción textual para orientar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las aulas que es el que se aplica en esta tesis. Ha realizado, además, proyectos de investigación en Educación Primaria y Secundaria y actualmente trabaja en el área de escritura académica.

especialmente, desde los planteamientos de la psicología cultural (Wertsch, 1993; Salomon, 1992; Pozo, 1999, 2001, entre otros)³. Según los planteamientos de esta disciplina, es necesario

(...) incorporar a la mente humana los sistemas de memoria externa proporcionados por la cultura, que no sólo amplifican nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos sino que lo transforman de modo radical e irreversible, al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer el mundo y, en definitiva, de cambiarlo (Pozo; 2001: 203).

Por este motivo, el modelo se sitúa dentro de un constructo teórico de corte sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. La consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción de un texto, por una parte; y la explicación cognitiva de los procesos que intervienen en la composición escrita, por otra, enmarcan la propuesta en un paradigma intermedio (sociocognitivo) que entiende que los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y un tiempo específicos.

El desarrollo de la propuesta, por una parte, resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales; y, por otra, propugna una perspectiva de intervención, y no sólo de observación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque didáctico, por lo tanto, se orienta a la transformación y a la mejora de la práctica y exige elaborar respuestas a las cuestiones o problemas surgidos de la interacción entre las necesidades y las propuestas didácticas concretas.

La especificidad de la didáctica consiste en reflexionar para actuar adecuadamente respecto a la enseñanza y el aprendizaje sistemáticos, es decir, en relación con el desarrollo de competencias generales o específicas (comunicativas), y por eso el aula es el punto de partida, el lugar de experimentación y el punto de llegada de la investigación científica de la didáctica de la lengua.

Cabe agregar que este modelo acoge el supuesto de que la escritura es un proceso que se vincula estrechamente con la lectura y de que quien escribe no está situado pasivamente en su medio, sino que, siguiendo a Lotman (1979), lee los textos de su cultura y crea nuevos textos a partir de ella. Se concibe a la lectura en un sentido amplio, es decir, también como la lectura de arte, religión, vida social, cos-

³ Para conocer en profundidad el Modelo Didactext, se puede consultar el artículo «Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos», publicado en *Didáctica. Lengua y Literatura, Universidad Complutense*, 15, 2003.

tumbres, actuar de las personas; en síntesis, de todas las expresiones que contiene y permite la cultura.

1.3.4.2.1. Cultura, sociedad e individuo en el modelo Didactext

El modelo elaborado por Didactext está concebido desde la interacción de tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos recurrentes (ver figura 1.10.). El primer círculo corresponde al *ámbito cultural*, es decir, las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso todo ejecutor de una composición escrita; el segundo se refiere a los *contextos de producción*, de los que hace parte el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición; el tercer círculo corresponde al *individuo*. Aquí se tiene en cuenta el papel de la *memoria* en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la *motivación* y las *emociones* y las *estrategias cognitivas y metacognitivas* dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

El diagrama está diseñado en *círculos concéntricos dinámicos*, tal como señalan las flechas, cuyos elementos influyen de manera sucesiva, alternada y permanente en la producción de un texto. Las líneas discontinuas indican la permeabilidad de los círculos; es decir, la posibilidad de que los elementos y aspectos de los círculos externos influyan en los internos y los de éstos en los externos (procesos que van de lo general a lo particular y viceversa). En la circularidad también se reflejan movimientos que van de derecha a izquierda y de izquierda a derecha, sin orden preestablecido o jerarquía direccional alguna. Por otra parte, el espacio reservado a la memoria se expresa como una *nube* en un intento de representar el aspecto pluriforme y difuso de este complejo sistema.

1.3.4.2.1.1. Cultura

En el primer círculo del Modelo Didactext, de afuera hacia dentro, se ubica la *cultura* (ver figura 1.6.), llamada «obra externa» en la teoría bajtiniana. Se trata del elemento marco que envuelve toda producción, y en el que están presentes cada una de las esferas de la praxis humana. Así lo expresa el propio Bajtín (1989: 81): La estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales, de grupos, argots profesionales, lenguajes de género, lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeras; lenguajes de los días e incluso de las horas; sociopolíticos (cada día tiene su lema, su vocabulario, sus acentos) (Bajtín: 1989, 81).

Cada una de estas esferas genera sus propias formas típicas y relativamente estables para la estructuración de los enunciados, llamados por él géneros

discursivos, considerados como registros sociales o modos de discurso, definidos por el contexto social, la forma de enunciación y el tema.

En este marco, los textos se muestran, entonces, como el producto de una puesta en funcionamiento, no sólo de la materia lingüística, sino también y, sobre todo, de la articulación o integración de esa materia en un contexto histórico, cultural y social. De igual forma están presentes las voces-idea (*polifonía*) que atraviesan el universo cultural y que esbozan diversos puntos de vista específicos.

En síntesis, este primer círculo reúne, en una amplia dimensión, el *ámbito cultural* que comprende, entre otros, los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, el lenguaje, las normas de textualidad y los principios regulativos (De Beaugrande, 1997), las formas y los procesos de escritura (Hayes, 1996), las representaciones, las experiencias históricas e ideologías (Van Dijk, 1996), que son resultado de convenciones socioculturales adoptadas por un grupo o una colectividad, en momentos diversos de su historia y con objetivos concretos también distintos, como elementos y significaciones compartidos de los que el individuo hace uso e incorpora a su memoria para el desarrollo de su proceso creativo y de su relación con el mundo.

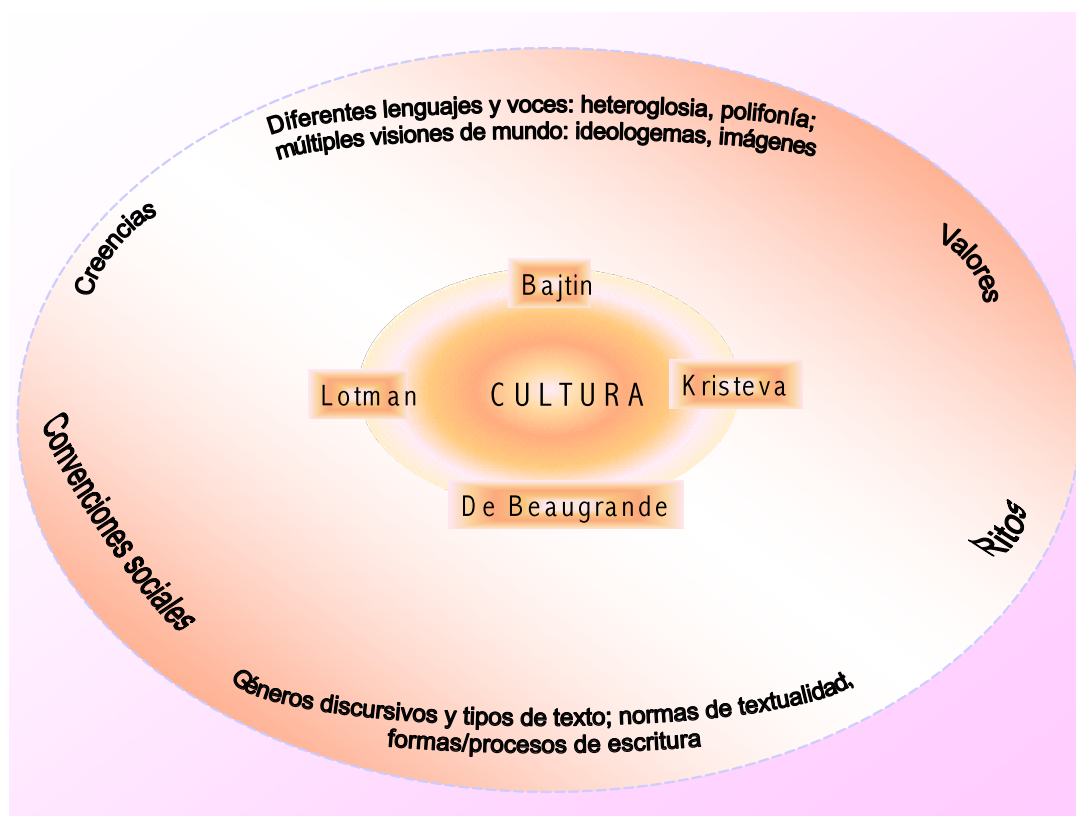


Figura 1.6.: Primer círculo: la cultura.

1.3.4.2.1.2. Contextos de producción

El segundo círculo delimita los factores externos que influyen en la producción de un texto escrito, o sea, los *contextos de producción* (ver figura 1.7.), entendidos por Hayes como el contexto social y el medio de composición. En la propuesta de Didactext, estos elementos han sido concebidos de manera más amplia, es decir, pensados desde el término latino *contexere*, que significa entrelazar o, como lo define el DRAE (2001): «Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole». Para Van Dijk, lo contextual orienta la forma en que la información sobre la situación va a ser enmarcada en el texto, es decir, cada cual hace uso de unos determinados esquemas (historia de interacción social, estilo, estructura formal, selección de palabras) según el papel que en ese momento desempeñe. La pertenencia a diferentes grupos, el cambio de interlocutores y la diversidad de contextos ocasionan la gran variedad de textos que se producen.

En el *contexto social* están comprendidos los aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económico-comerciales, familiares, las relaciones cotidianas, el ocio, mirados no como entidades independientes sino como diversos momentos

dentro de un único proceso, cuyos límites no son claros y estáticos sino ambiguos y dinámicos.

En el *contexto situacional* se deben tener en cuenta varios niveles: el entorno geográfico (mar, montaña...), su arquitectura (ámbito rural, ámbito urbano), y el entorno más inmediato o el lugar donde se desarrolla la actividad; factores que afectan a la cultura de cada grupo humano.

En relación con la audiencia (receptores) se debe tener en cuenta la edad, el género, la profesión, el estatus, la distancia social, las capacidades cognitivas, las motivaciones, los intereses, los estados de ánimo, las actitudes; además, se considera de vital importancia la postura de los colaboradores y también la de los detractores quienes ponen en tela de juicio el contenido, la estructura y funcionalidad del texto.

El *contexto físico* se refiere al lugar (espacio físico) y al medio de composición utilizado para la ejecución de la tarea de escritura (ordenador, lápiz, etc.), que depende, según Pozo (2001), de los artefactos culturales que la sociedad emplea como sistemas externos de memoria. En este mismo sentido González Landa (2009) afirma que las relaciones con el medio físico y la organización social forjan las creencias, los prejuicios, los artefactos que se emplean y que los grupos humanos y las personas que los constituyen van cambiando a través de la interacción con su medio y la relación o confrontación con otras culturas.



Figura 1.7.: Segundo círculo: contextos de producción.

1.3.4.2.1.3. Individuo

El tercer y último círculo del Modelo Didactext describe al *individuo*, productor de textos escritos o, como dice Habermas (1992), constructor de sentidos y productor de historia. Está dividido, por razones pedagógicas, que buscan clarificar los factores que intervienen en el proceso de escritura, en tres dimensiones que se interrelacionan:

- a) memoria
- b) motivación y emociones
- c) estrategias cognitivas y metacognitivas.

a) *La primera dimensión* de este tercer círculo corresponde a la *memoria* que ha sido estudiada desde diversos presupuestos por varios teóricos: memoria a corto plazo (Miller, 1956); modelo del flujo de información con filtros selectivos (Broadbent, 1958); evidencia de almacenamientos sensoriales (Sperling, 1966); modelo de memoria de almacenamiento múltiple (Atkinson & Shiffrin, 1968); modelo de memoria de trabajo (Baddeley & Hitch, 1974); modelo de memoria cultural (Lave y Wenger, 1991; Wertsch, 1993; Wertsch, Del Río, Álvarez, 1995; Pozo, 2001).

La explicación o hipótesis sobre el sistema de memoria que acogemos para la relectura de la propuesta de Hayes es el modelo de memoria cultural, sin dejar de lado la teoría que a este respecto Hayes-Flower (1980) utilizan, es decir, el modelo de memoria operativa de Baddeley & Hitch (1974), de amplia aceptación en el área de la psicología cognitiva. Sin embargo, en ese modelo la cultura no es considerada en ningún nivel de análisis, ni tampoco como asunto relevante pese a que existen motivos para defender que la cultura tiene una notable influencia en la conformación de la mente, de modo que ésta no puede entenderse si no se estudia también desde la cultura.

Cada cultura posee su propia forma de simbolizar el tiempo, el espacio, la naturaleza, los sonidos, las ideas. De esta manera, afirma Pozo (2001, 80):

(...) no es que los relojes, los mapas o las matemáticas sean una metáfora de nuestra memoria, es que son nuestros sistemas de memoria para el tiempo, el espacio o los números. No se puede entender cómo nos representamos el mundo sin entender cómo incorporamos (en el sentido literal, de convertirlos en parte de nuestro cuerpo) esos sistemas de memoria externa o cultural a nuestra memoria personal o individual.

Cada individuo, por lo tanto, tiene diferentes formas de representación externa y esto genera nuevos usos y nuevos sistemas de representación interna.

b) *La segunda dimensión del tercer círculo* explicita la presencia de las *motivaciones* y las *emociones* en la tarea de escribir, ya que los estados y procesos mentales implícitos tienen necesariamente un componente emocional, no sólo en relación con el mundo social sino también con el físico.

El marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, depende, por otra parte, del enfoque psicológico que se adopte. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes, la mayoría de los especialistas coinciden en definir la *motivación* como un proceso o serie de procesos que, de algún modo, inician, rigen, mantienen y, finalmente, detienen una secuencia de conducta dirigida a una meta. La *emoción*, por otra parte, se define como los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto, tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas.

Los procesos motivacionales y los procesos emocionales comparten entre sí los siguientes aspectos:

- son procesos funcionales que permiten a los sujetos la adaptación y respuesta a un ambiente determinado
- están muy relacionados en el sentido de que, generalmente, la consecución de metas genera emociones positivas y su no consecución produce, por el contrario, una reacción negativa⁴
- tanto la motivación como las emociones mantienen relaciones estrechas con otros procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, etc.

En el contexto educativo, parece bastante evidente que las actitudes, creencias, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el sujeto de sí mismo, de la tarea a realizar, y de los objetivos y metas que pretenda alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen su conducta en el ámbito académico.

En la actualidad existe un creciente interés en considerar de forma integrada tanto los componentes cognitivos como los afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje, porque para aprender es imprescindible *poder* hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias pero, además, es importante *querer* hacerlo, tener la disposición, la intención, la motivación y la persistencia suficientes. Por otra parte, el aprendizaje no queda, en absoluto, reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto,

⁴ Puente (1998) constata que la relación entre emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos; en lugar de eso, la influencia de las emociones puede estar mediatizada

to, sino que como ya se ha señalado, es afectado también por otros aspectos motivacionales como las intenciones, los objetivos o las metas, las percepciones, las actitudes y las creencias que tiene el sujeto que aprende, lo que subraya la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y el afectivo-motivacional.

En síntesis, los procesos motivacionales tienen que ver con un conjunto de relaciones entre variables tales como el horizonte de expectativas, los objetivos o las metas, la afectividad, la creatividad, el cálculo coste / beneficio, las creencias y actitudes, que explican la activación, dirección y persistencia de la conducta de una persona:

Otro aspecto que debe analizarse en el marco de la motivación y las emociones es el *horizonte de expectativas*, que hace referencia a las ideologías, creencias, actitudes y perspectivas que tiene un sujeto para realizar una determinada tarea. Dentro del horizonte de expectativas interviene el autoconcepto, que es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los demás (compañeros, padres, profesores, etc.). Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento está determinado en gran medida por el autoconcepto que se posea en ese momento. Bandura (1987) afirma que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas, bien de éxito, bien de fracaso, que repercuten sobre su motivación y rendimiento.

Las *metas u objetivos* de aprendizaje se definen como el propósito o compromiso con la tarea. Este componente indica las metas del sujeto y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. El tipo de meta establece los parámetros mediante los cuales los sujetos registran sus logros. Hay dos tipos de metas:

- de rendimiento, que se centran en el yo, en la demostración de las competencias frente a otros
- de aprendizaje, centradas en el desarrollo de competencias para el logro de la tarea.

Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales.

La *afectividad* se refiere a las reacciones emotivas y afectivas ante la tarea. Es posible distinguir entre las emociones dirigidas al sujeto mismo y las dirigidas hacia

por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución de una tarea.

los demás, porque las emociones dependen de las cogniciones y también de los sentimientos de autoestima, de autovalía y de competencia.

Otro componente importante de los procesos motivacionales es la *creatividad*⁵ es porque, según Amabile (1988), aunque la motivación extrínseca en ausencia de la intrínseca puede debilitar la creatividad, la combinación de ambas la intensifica de manera notoria. De modo general, los motivadores intrínsecos están más presentes en las primeras fases del proceso y los extrínsecos más hacia el final, cuando el producto necesita ser desarrollado en todos sus detalles; es decir, se pone de manifiesto la importancia de la interacción entre los dos tipos de motivación para el logro de la creatividad en el enfrentamiento y solución de los problemas. La creatividad se hace también indispensable en los procesos cognitivos habituales. Por otra parte, plantearse otras maneras de mirar, de pensar y de hacer (el ejercicio de la creatividad) lleva tiempo. Los estudiantes, actualmente, se encuentran con tantas cosas por hacer que con frecuencia no tienen tiempo para pensar creativamente en los problemas. Por eso, otro reto de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (profesores y alumnos, al menos), es decidir cuáles son las tareas importantes que es necesario hacer, y luego trabajar en favor de que éstas se hagan de manera creativa.

El *coste / beneficio* en la tarea de escritura es muy difícil de calcular porque quien se inicia en el proceso de escribir debe entregar mucho más de lo que suele recibir, pero el sentimiento de realización por haber transitado dicho proceso y por haber descubierto las formas de la composición escrita se tiene en cuenta como beneficio.

c) *La tercera dimensión del tercer círculo* contemplada en el Modelo Didactext hace referencia a los llamados por Hayes «procesos cognitivos», que en este modelo se redenomina *estrategias cognitivas y metacognitivas*. Se ha optado por esta red denominación porque las estrategias que intervienen en el proceso de producción textual propiamente dicho son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El término *estrategia* añade los rasgos «consciente» e «intencionado» que los procesos cognitivos, considerados de forma general, no suponen necesariamente.

⁵ En el apartado 1.3.4.2.1.6., «El Modelo Didactext y la creatividad», se desarrolla más ampliamente este tema.

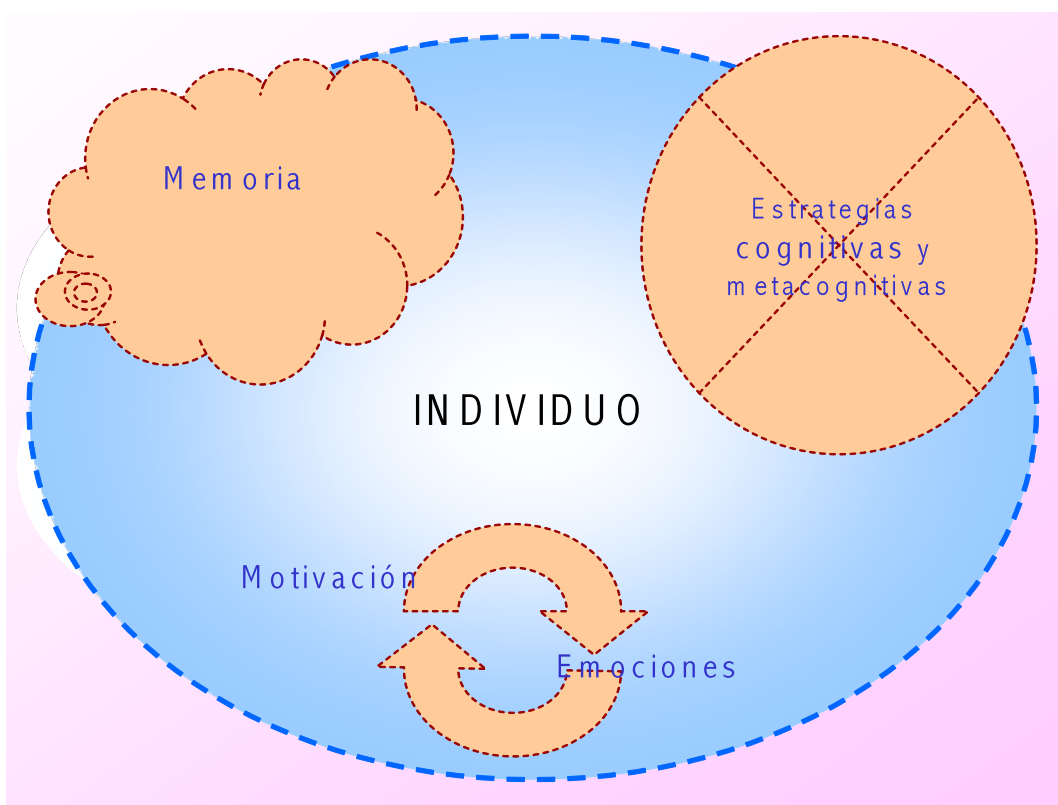


Figura 1.8.: Tercer círculo: el individuo.

Bruner (2001) entiende por estrategia un modelo de decisiones en la adquisición, retención y utilización de información que sirve para obtener ciertos objetivos, es decir, para asegurar la presencia de determinadas formas de resultado y la exclusión de otras. Mayor y otros (1995) consideran que la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas, de toma de decisiones hará que se amplíe la capacidad y la eficacia del aprendizaje. La mayoría de los teóricos conciben las estrategias (tácticas, planes) como procedimientos que se aplican de modo controlado dentro de un plan diseñado deliberadamente, con el fin de conseguir una meta fijada.

Gaskins y Elliot (1999), entienden que hay dos categorías de estrategias:

- *cognitivas*, relacionadas con el logro de metas
- *metacognitivas*, aquellas que controlan el proceso en sus avances, interferencias o retrocesos.

En este modelo se entiende por estrategia un proceso cognitivo/ metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada. Es decir, se tiene en cuenta las características más universales de la estrategia: ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo; con-

trolable; deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje.

El concepto metacognición es introducido por Flavell (1979) para dar cuenta de la comprensión y percepción de uno mismo y de los propios procesos cognitivos, o de cualquier aspecto relacionado con ellos. Las estrategias metacognitivas preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente. A continuación, se enumeran algunas de las **estrategias cognitivas y metacognitivas** presentadas por Gaskins y Elliot (1999:97-109):

Estrategias cognitivas

1. Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo:

- Acceder al conocimiento previo
- Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos
- Comparar
- Crear imágenes mentales
- Hacer inferencias
- Generar preguntas y pedir aclaraciones
- Seleccionar ideas importantes
- Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.

2. Estrategias para la producción de conocimiento:

- Reconocer, identificar o admitir un problema
- Definir o analizar el problema
- Decidir sobre un plan
- Poner en funcionamiento el plan
- Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución

3. Estrategias para la composición

- Acceder al conocimiento
- Planificar
- Hacer un borrador
- Revisar

Estrategias metacognitivas:

1. Estrategias para dominar variables de tarea

1.1. Analizar la tarea

- Identificar la tarea.
- Establecer una meta.
- Expresar la comprensión de la tarea.
- Comprobar la propia comprensión de la tarea discutiéndola con otros.
- Activar/ acceder a conocimientos previos.
- Organizar, categorizar, representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo.

1.2. Diseñar estrategias adecuadas vinculadas a la tarea

- Determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea.
- Diseñar un programa para completar la tarea.
- Usar estrategias compensatorias como, por ejemplo: leer un libro, ver un vídeo o una película sobre el tópico de la tarea o tener una discusión sobre el tema con alguien que posea más conocimientos al respecto.

2. Estrategias para dominar variables personales

- Analizar variables personales tales como ideologías, creencias, actitudes, motivaciones.
- Seleccionar estrategias personales adecuadas.

3. Dominio de variables de estrategias

- Evaluar y seleccionar las estrategias cognitivas adecuadas.

4. Estrategias para dominar variables ambientales relacionadas con el entorno

- Analizar factores ambientales.
- Seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno.

Ya desde el principio se ha insistido en la necesaria recursividad del proceso de composición, por lo tanto, la elección de una propuesta de trabajo que aparece en forma de lista no significa que se deba proceder en ese orden, todo lo contrario, si se acepta que la producción escrita es una actividad organizada de resolución de problemas con objetivos determinados, que se produce a lo largo del tiempo y es socialmente construida, se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto.

Sin desconocer la importancia de las otras estrategias cognitivas presentadas por Gaskins y Elliot, citadas anteriormente, Didactext considera de mayor interés, para el objetivo de analizar el proceso de escribir, las llamadas estrategias para la composición, que se reformulan en el siguiente cuadro-resumen:

Fases	Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
1. Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.
2. Planificación (Leer para saber) Producto: <i>esquemas y resúmenes</i>	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.	Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.
3. Producción textual (Leer para escribir) Producto: <i>borradores o textos intermedios</i>	<i>Organizar según:</i> géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. <i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. <i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. <i>Elaborar borradores o textos intermedios.</i>	Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
4. Revisión y edición (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	<i>Leer para identificar y resolver problemas textuales</i> (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. <i>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</i>	Revisar, verificar o corregir

Tabla 1.2: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos

1.3.4.2.1.4. Fases del proceso de elaboración de textos

La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas determinadas en el cuadro se distribuye en las diversas fases del proceso de elaboración de los textos escritos: la primera fase está conformada por el *acceso al conocimiento* o activación mental de la información que posibilita la estimulación del conocimiento, de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual.

La segunda fase es la *planificación* o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conector, que dote de significado propio al texto; es decir, que cumpla con el objetivo comunicativo. Para posibilitar el acto específico de composición es necesario disponer de conocimientos previos en la memoria y, según Drop (1987), también de una planificación de forma y contenido que recurra a determinadas habilidades como, por ejemplo, escribir con ayuda de modelos textuales, crear analogías, introducir paráfrasis, asociar palabras claves, citar, enmarcar, y elaborar esquemas y resúmenes.

La tercera fase, llamada *producción textual*, requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural. Sin embargo, se debe recordar que los requisitos que suponen la realización de estas normas no necesariamente deben estar organizados de forma lineal y secuencial; puede darse la interacción entre dichas normas a medida que transcurre el proceso. Es más, se considera que esa interrelación puede favorecer de manera significativa la producción. Esta fase está directamente regida por las normas de textualidad y por los aspectos textuales que teóricos como De Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Bronckart, Cassany, y otros, proponen y que deben tenerse en cuenta para la producción del nuevo texto.

La cuarta fase la constituye la *revisión*, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final. Los principales fenómenos que intervienen en la revisión de la escritura tienen que ver con la *función evaluadora de la lectura*. Dicha fase del proceso de escritura consiste en identificar los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y demás aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos. La tarea principal será el análisis de los textos intermedios o borradores y el resultado final, el *texto producido*.

Cabe agregar que algunos autores incluyen, entre las fases de la producción textual, la tarea de *edición*, entendida como una etapa diferente a la *revisión*. En Álv-

Álvarez Angulo (2010b), se incluye la *edición* como la última fase del proceso de escritura, posterior a la *revisión*, pero en esta tesis se sigue el modelo Didactext, ya que se considera que la corrección gramatical, tipográfica y estilística forma de una fase única, que puede denominarse «*revisión-edición*».

1.3.4.2.1.5. El Modelo Didactext y las competencias

En el centro del diagrama se introduce el concepto de competencia comunicativa. La presencia y estímulo de los elementos considerados en los tres círculos anteriores permite desarrollar la competencia comunicativa del sujeto; es decir, según Hymes (1972), el conjunto de sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación actualizada, o, según Gumperz (1972), lo que un sujeto necesita saber para comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa consta, a su vez, de diversas *subcompetencias* que toda persona utiliza para desarrollar y ejercer su capacidad comunicativa. Éstas son: discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural, de aprendizaje.

- La *competencia discursiva o textual* ya ha sido tratada, al presentar las normas de textualidad y los principios constitutivos y regulativos (ver 1.3.3.1. Modelo de De Beaugrande y Dressler).
- La *competencia gramatical* atiende a la capacidad de reconocer las estructuras sintácticas y la ortografía correspondiente al idioma en que se escribe y a la de producir correctamente los enunciados discursivos.
- La *competencia sociolingüística* se ocupa de la vinculación de los diversos mensajes con los contextos y situaciones interactivas, convencionalismos, actitudes, normas en los que se utilizan y producen.
- La *competencia referencial o enciclopédica* incluye los saberes y experiencias que posee cada individuo. En cierta forma recoge la distinción entre conocimiento «lingüístico» y conocimiento «enciclopédico» que ha preocupado a la semántica.
- La *competencia literaria* tiene como base todo el proceso de lectura porque no sólo se observan las características textuales sino también el modo de su percepción por el individuo, y el conjunto de conocimientos paraliterarios que el texto presupone.
- Posteriormente, se añadieron dos competencias más a esta clasificación:

- la *competencia sociocultural*, que se diferencia de la competencia sociolingüística, para dar cuenta de los elementos culturales de la lengua (la sociolingüística se centra en los registros y variedades de una lengua).
- la *competencia de aprendizaje* que no es una competencia lingüística, sino una competencia didáctica que hace referencia a «saber aprender».

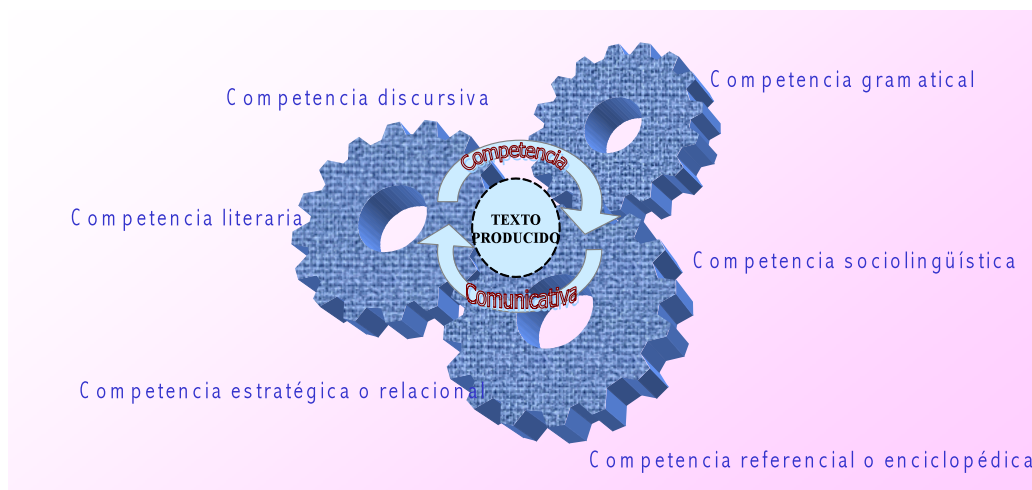


Figura 1.9.: Competencia comunicativa y texto producido.

1.3.4.2.1.6. El Modelo Didactext y la creatividad

Por último, el Modelo Didactext recoge la creatividad, proceso que, como ha quedado representado en el diagrama circular, parte del entorno cultural y atraviesa todas las dimensiones hasta llegar al texto producido. Algunos teóricos consideran la creatividad como un proceso especial o cualitativamente distinto de los implicados en el razonamiento común (saltos inconscientes del pensamiento, creación de nuevos paradigmas). Para Csikszentmihalyi (1998), por ejemplo, la creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia o transforma un campo ya existente en uno nuevo. Para Perkins (1981) y Sternberg, (1996), no es algo en absoluto especial, es decir, la creatividad está conceptualizada dentro de los procesos relacionados con el razonamiento común. Sternberg, sin embargo, encuentra diferencias entre la creatividad y los procesos cognitivos habituales por las circunstancias que concurren en su aplicación. Didactext toma la noción de creatividad sustentada en el modelo triádico de Sternberg (1996), en el cual la creatividad implica los mismos procesos de codificación, comparación y combinación selectiva que se utilizan en

otro tipo de razonamientos pero que en el pensamiento creativo representan una forma novedosa, no rutinaria.

La *codificación selectiva* se emplea, según Sternberg, para discernir entre la información relevante e irrelevante en un problema que se va a analizar; la *combinación selectiva* se usa para decidir la forma cómo se va a unir la información relevante, y la *comparación selectiva* se utiliza para relacionar la información nueva con la antigua. Estos son tres procesos cognitivos separables pero relacionados.

Las personas no nacen siendo creativas; la creatividad se puede desarrollar a través de algunas etapas básicas que proponen Sternberg y Lubart (1997): redefinir los problemas; buscar lo que otros no ven; aprender a distinguir las ideas novedosas de las que no lo son; intentar realizar contribuciones creativas en el ámbito profesional y de trabajo; perseverar ante los obstáculos, asumir riesgos y querer crecer; descubrir y ahondar en las propias motivaciones; encontrar los entornos que recompensen el trabajo creativo.

En conclusión, el *texto producido* es resultado de la influencia de todas y cada una de las dimensiones presentadas y cómo éste, a su vez, influye en aquéllas.

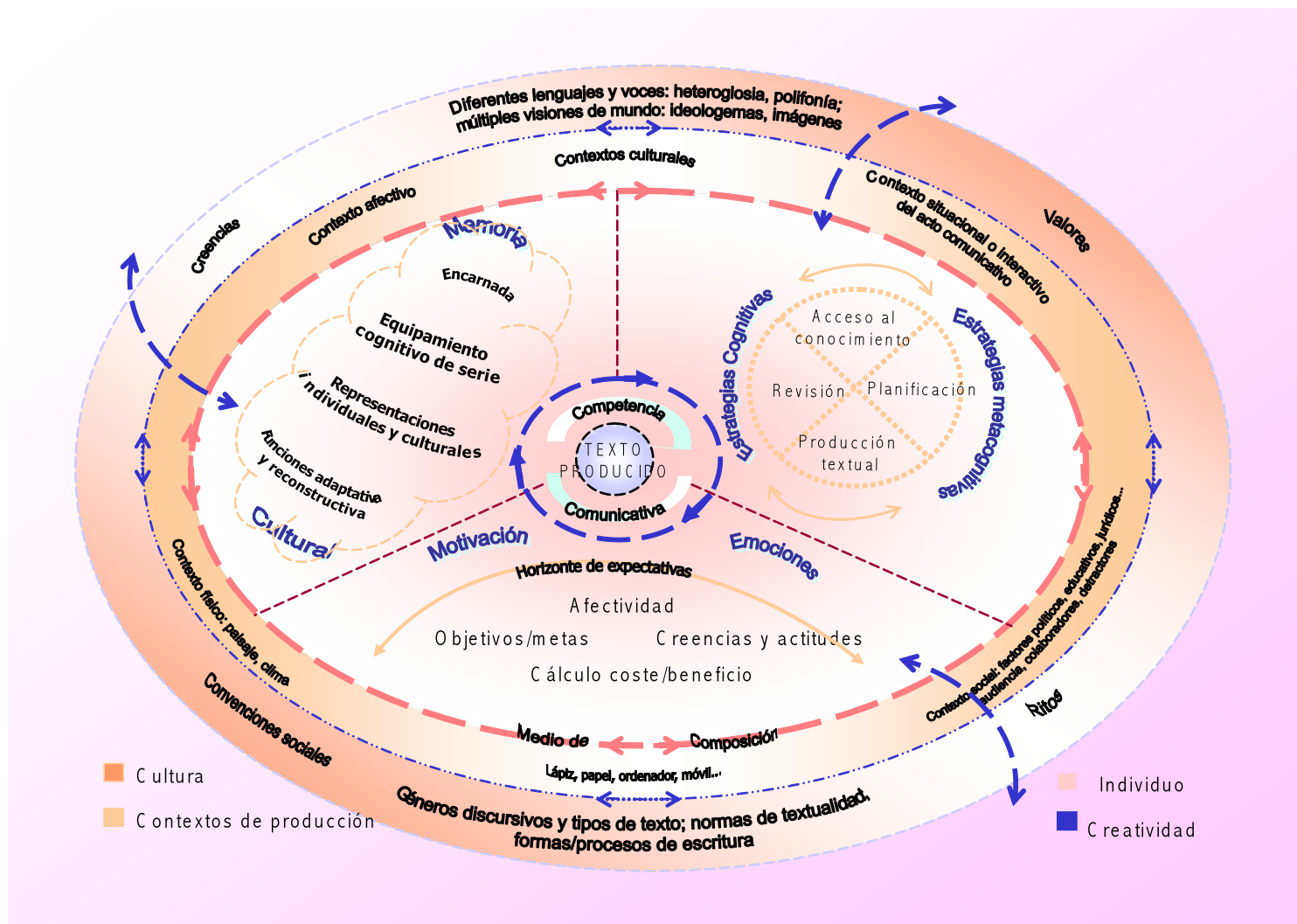


Figura 1.10.: Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción escrita.

1.4. Conclusión

A lo largo de este capítulo se ha realizado una revisión de los principales modelos y teorías de la escritura y se ha desarrollado en profundidad el elaborado por el Grupo Didactext, un modelo para la producción y comprensión de textos escritos que presenta un enfoque sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. Se concibe a la escritura como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos y lingüísticos. Los modelos teóricos predominantes (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987 y otros) presentan ciertas carencias relacionadas con la dimensión sociocultural, discursivo-textual y lingüísticas, que son importantes para el propósito didáctico que guía esta tesis.

Didactext integra en su modelo las dimensiones cultural, social e individual que rodean a las prácticas letradas y entiende que el proceso de comprensión y producción textual se desarrolla en cuatro fases:

1. *Acceso al conocimiento* (exploración de ideas previas, manejo de documentación)
2. *Planificación*, cuyo producto son esquemas y resúmenes
3. *Producción textual*, en el que se escriben borradores o textos intermedios
4. *Revisión y edición*, cuyo producto es el texto.

Este modelo hace especial hincapié en las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las aulas y busca explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura y por ello se ha escogido como marco teórico para la intervención en las aulas.

El producto de toda actividad de escritura, el propio texto, es el objeto de estudio de disciplinas como la lingüística, la gramática o la teoría literaria. Estas disciplinas han elaborado teorías y modelos con el fin de explicar, definir y clasificar los textos.

A continuación se exponen las principales líneas teóricas en torno a la textualidad y se reflexiona sobre las categorías *tipos textuales* y *géneros discursivos*.

Capítulo 2: Las tipologías textuales y los géneros discursivos

2.1. Introducción

Una vez explicitado el marco conceptual sobre escritura, tratado en el primer capítulo de esta tesis, cabe abordar uno de los temas centrales que se deben trabajar en Educación Secundaria Obligatoria: los tipos textuales y los géneros discursivos.

El texto es el principal instrumento de enseñanza y aprendizaje para todas las materias y, por ello, uno de los grandes objetivos de la educación consiste en lograr que el alumno adquiera las herramientas necesarias para diferenciar niveles de organización textual y reconozca los diferentes tipos y géneros.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre,⁶ publicado el 5 de enero de 2007, incorpora la idea de «competencias básicas» que debe adquirir un alumno a lo largo de su formación. La inclusión en el currículo de las competencias, que se consideran imprescindibles, tiene diversas finalidades como la integración de los diferentes aprendizajes, tanto formales como informales y no formales de todas las áreas del conocimiento; la relación de los aprendizajes escolares y la vida cotidiana y la orientación de la enseñanza, identificando los contenidos y los criterios de evaluación.

La legislación vigente identifica ocho competencias básicas, y las asignaturas deben buscar el desarrollo de todas ellas en los contenidos que impartan, los objetivos que se marcan y los criterios de evaluación que se fijan:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La competencia en comunicación lingüística se refiere al uso de la lengua como instrumento de comunicación, tanto oral como escrito; también entiende al lenguaje como un medio de representación y comprensión de la realidad, de construcción del conocimiento y de organización y expresión de pensamientos, sentimientos y

⁶ El Real Decreto 1631/2006 establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, según la nueva Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. El objeto de este Real Decreto es establecer las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

conducta. Por este motivo, el área de Lengua Castellana y Literatura contribuye de un modo decisivo al desarrollo de esta competencia, si bien puede favorecer a otras –como la cultural y artística, o la de aprender a aprender-. Por otra parte, la competencia lingüística no debe ser promovida únicamente por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura sino por todas las que componen el currículo.

Dentro de la competencia en comunicación lingüística se describe la importancia de tratar los diferentes tipos de textos:

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas (BOE, 5 de enero 2007, 686).

Según la legislación, se deben incorporar sistemáticamente los diferentes tipos de textos, aumentando el nivel de complejidad, para lograr que en los últimos cursos de la secundaria los estudiantes sean capaces de reconocer textos que revisten mayor dificultad para su comprensión.

La gradación de los aprendizajes (...) a lo largo de los cuatro cursos de la etapa se basa en estos criterios: mayor o menor proximidad de las prácticas discursivas a la experiencia lingüística y cultural de los alumnos, mayor o menor complejidad de los textos en cuanto a su organización interna, diversificación de los fines que se asignan a la recepción o composición de los textos (BOE, 5 de enero 2007: 730).

La necesidad de abordar la problemática del género en el aula también queda reflejada en la normativa del Real Decreto, ya que disponer de la competencia en comunicación lingüística, para la legislación «conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa» (BOE, 5 de enero 2007: 686)⁷.

Por otra parte, los temas relacionados con comprensión y producción de textos en la ESO también aparecen mencionados en la legislación educativa de la Comu-

⁷ Se entiende el «género» desde una acepción general del concepto, en tanto unidad de análisis del discurso social; no sólo restringida al ámbito literario, ya que se considera que las tipologías textuales están estrechamente relacionadas con los géneros discursivos, como se explicará en el punto 2.12.

nidad de Madrid⁸, como en el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se fija el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de esta comunidad autónoma.

En la legislación se establece, entre los objetivos de la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la ESO, que los alumnos puedan «Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural» y «Reconocer las diversas clases de textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como ser capaz de emplearlos» (Decreto 23/2007: 82). En estrecha relación con la ley nacional, en el desarrollo del currículo de Madrid se reconoce la importancia de tratar los tipos de textos y los géneros discursivos, como parte central de la competencia en comunicación lingüística.

Otro tema que aparece referido en la legislación educativa, tanto nacional como autonómica, es el análisis de los medios de comunicación y las tecnologías de la información. Así, entre los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura, el Real Decreto del Ministerio de Educación establece:

Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes. (BOE, 5 de enero 2007: 732)

En el Decreto de la Comunidad de Madrid se recoge este objetivo sin que se incorporen, apenas, variaciones:

Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes (Decreto 23/ 2007: 83).

Dada la importancia que el análisis textual y de los medios de comunicación tienen en la escuela, este trabajo pretende realizar una aportación para que los docentes puedan incorporar en los cursos de la ESO los artículos periodísticos como material didáctico relacionando dos grandes ejes temáticos: el tipo textual argumentativo y los géneros periodísticos de opinión, que a diferencia de los

⁸ Según la legislación española, corresponde a las Comunidades Autónomas el establecimiento del currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deberá incluir las enseñanzas comunes para toda España.

puramente informativos o los de investigación, se manifiesta abiertamente la ideología del periodista o del medio, como se desarrolla en el punto 2.13. de esta tesis.

Para iniciar la investigación se pretende situar la temática de las tipologías textuales como campo de estudio de la lingüística, teniendo en cuenta los orígenes, los antecedentes, los aportes de otras ciencias, sus alcances y límites. Posteriormente se aborda un tipo de texto, el argumentativo, se analiza el concepto de género discursivo y, dentro de este concepto, los géneros periodísticos, focalizando en sus recursos y estrategias.

Una vez descritos y analizados los ejes teóricos centrales que se trabajan en esta tesis, se propone una tipología de los géneros de opinión sobre la cual se estudian las estrategias argumentativas más frecuentes y, después de haber seleccionado un corpus de textos periodísticos de opinión, se explica la propuesta didáctica que se aplica en un curso de ESO.

Cabe aclarar que la elección de los periódicos de mayor circulación en Madrid como material de análisis se ha basado en la facilidad de acceso a estos materiales, masivamente difundidos, con los que los adolescentes tienen y tendrán contacto diario en sus hogares, centros educativos y de ocio –casas de la juventud, centros culturales, deportivos, recreativos, clubes- y cuya decodificación resulta fundamental para comprender el contexto social en el que viven y se desarrollan.

2.2. Las tipologías textuales como campo de estudio de la lingüística

Numerosos autores⁹ sitúan el origen de los estudios sobre tipologías textuales como un campo de investigación de la lingüística en una serie de trabajos realizados en Europa Central durante la segunda mitad de la década de los sesenta.

Para Enrique Bernárdez (1982), por ejemplo, la lingüística textual aparece como una nueva disciplina a partir del renovado interés de la comunidad académica por la semántica y la pragmática. En su libro *Introducción a la lingüística del texto*, señala como obras pioneras los trabajos de Isenberg, Harweg y Agricola y Weinrich y posteriormente destaca los trabajos de Propp y de Todorov, las investigaciones de la Escuela de Praga y los estudios sintácticos en la Unión Soviética.

Bernárdez agrega que este momento histórico es central para la lingüística, dado que por estos años aparecen en Estados Unidos las investigaciones de Pike y los

⁹ Entre otros trabajos, cabe destacar Petöfi y García Berrio (1978: 55); Bernárdez (1982: 20); Van Dijk (1990: 35); Calsamiglia Blancafort y Tuson Valls (1999: 263) y Ciapusio (1994: 15).

estudios de gramática generativa de Chomsky. A esto se suma el auge de los estudios en pragmática, por lo tanto, Bernárdez concluye que «El final de la década de los sesenta, en nuestra opinión, se caracteriza por el regreso de la semántica (y otros aspectos, como la diacronía) y de la pragmática, y el surgimiento «oficial» de la lingüística de texto» (Bernárdez, 1982: 20).

Por otro lado, De Beaugrande y Dressler consideran que fue Harweg quien llevó a cabo la primera investigación a gran escala sobre la organización de textos en 1968 y agregan que en los trabajos de Heidolph e Isenberg aparece fundamentada la necesidad de considerar al texto como unidad de análisis¹⁰.

Poco tiempo después de la aparición de estos estudios, hacia 1972, la Deutsche Forschungsgemeinschaft (Centro Nacional de Investigación de Alemania) financió un encuentro en la ciudad Konstanz donde un grupo de investigadores se reunieron para discutir los postulados de la gramática textual¹¹. Entre otros expertos, participaron Rieser, Petöfi, Teun Van Dijk y Hartmann.

La reunión en Konstanz dio cuenta de la dificultad de analizar determinados fenómenos con las herramientas que brindan los estudios gramaticales centrados en la oración y sentó las bases para la constitución de una teoría de los textos que debería establecer una tipología de todos los textos posibles.

A partir del encuentro del 72 se produce un cambio de paradigma y se busca una nueva unidad de análisis diferente a la palabra o a la oración¹². Ya que las herramientas de estudio con las que se contaba eran propias de la teoría gramatical, se comienza a hablar de «gramática textual» para indicar que el análisis

¹⁰ En *Introducción a la lingüística del texto* (1997: 59, 61) De Beaugrande y Dressler nombran a K. E. Heidolph, quien en 1966 señaló que el acento, la entonación y la sucesión de palabras dentro de una oración dependen de la organización de otras oraciones y propuso introducir el rasgo «mencionado previamente» del rasgo «no mencionado previamente». Por otra parte, destacan el trabajo de H. Isenberg que en 1968-1971 agregó otros fenómenos que no pueden analizarse dentro del límite oracional, tales como los pronombres y las series temporales, y agrega otros rasgos para el análisis: identidad, identificación, generalidad y contrastividad, basadas en relaciones de coherencia como causa, objetivo, especificación y cercanía temporal.

¹¹ En *Tipos textuales*, G. Ciapusio establece que en Konstanz se reunieron «los fundadores de la disciplina» (1994: 15).

¹² La referencia a Konstanz es fundamental por la repercusión y posterior desarrollo de las investigaciones que llevaron adelante muchos de los expertos allí reunidos, pero cabe aclarar que en numerosos ambientes académicos se insistía sobre la necesidad de revisar ciertas «lagunas» de las teorías lingüísticas. Por ejemplo, en el artículo «Une grammaire de l'apprentissage de la langue», Roulet (1972: 806, 807) describe el debate que se ha dado en el coloquio «Modelos de lingüística teórica en lingüística aplicada» y destaca la intervención de Widdowson. El experto, interesado en la competencia comunicativa y su relación con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, insistió en la necesidad de reemplazar la gramática de la frase por una *gramática del texto* que presente las reglas de combinación de frases en un texto y de una *gramática del discurso*, que presente las reglas de empleo de las frases en actos de comunicación.

lingüístico buscaba tomar como unidad al texto, analizando fenómenos que no podían ser explicados con las categorías que existían hasta entonces, sino a partir de la transposición de las categorías propias de la gramática oracional a los elementos textuales.

Siguiendo a Swiggers (1990: 5, 6), se puede afirmar que en este momento se produce un cambio en la historia de la lingüística que se centra en cuatro aspectos: en los *intereses* de los investigadores; en los *conceptos o herramientas conceptuales* que permiten articular y canalizar estos intereses; en las *estrategias* que posibilitan difundir estos conceptos y en las *estructuras institucionales u otras vías prácticas* que concretan estas estrategias para asentarlas sobre bases eficaces.

En el primer aspecto –*cambio en los intereses*– se pueden citar los trabajos de Weinrich (1975) sobre aspectos de la sintaxis cuya explicación no podía ser asumida dentro de los límites de la frase, como el uso del artículo, los tiempos verbales y los pronombres. Justamente las primeras investigaciones que pueden ser consideradas dentro del campo de la lingüística textual fueron intentos de ampliar el espectro de la gramática oracional para dar cuenta de estos fenómenos¹³.

El cambio en los *conceptos o las herramientas conceptuales* que se considera central para el inicio de los trabajos en lingüística textual es la incorporación de la semántica y la pragmática en los estudios lingüísticos y la reformulación del objeto de estudio, no sólo del traslado del interés de la oración al texto sino en la misma concepción de texto, entendido como una unidad y no como suma de oraciones bien formadas¹⁴.

Las *estrategias* que posibilitaron difundir estos nuevos conceptos fueron la integración y la complementación de las investigaciones de las ciencias del lenguaje con disciplinas como la sociología, la psicología y la antropología, buscando un enfoque interdisciplinario del fenómeno textual. Finalmente, con respecto a las *estructuras institucionales u otras vías prácticas* que permiten asentar estos cambios, cabe señalar las necesidades de otras disciplinas como la traducción y el procesamiento de la información que requerían de la lingüística

¹³ Bernárdez (1982) señala veintitrés fenómenos que no pueden ser analizados con los parámetros existentes hasta el momento, tales como orden de palabras, formas de tratamiento, fórmulas fijas, entonación, elipsis y otros.

¹⁴ Ya en los años cincuenta, el texto fue definido como una unidad mayor que la oración en trabajos de Coseriu. En los sesenta, lo trataron Pike y Koch, entre otros autores, y en los setenta fue abordado por teóricos como Heder. En estas investigaciones, el análisis se dirigía a estudiar estructuras clasificadas a partir de un esquema dado, pero las mismas no se concebían aún como producto de la interacción humana.

descripciones adecuadas para trabajar con textos completos y no sólo con oraciones.

Es preciso aclarar que los antecedentes históricos de la lingüística textual se remontan a la Antigüedad clásica, en trabajos de retórica y estilística que son el origen remoto de las investigaciones contemporáneas.

2.2.1. Antecedentes históricos: la retórica y la estilística clásica

Los orígenes de los estudios sobre la textualidad se sitúan en la retórica clásica¹⁵, en las reflexiones de los antiguos griegos y romanos. La visión de los retóricos estaba determinada por su tarea fundamental, que consistía en la formación de oradores públicos. López Eire (2000: 48, 49) señala que con Quintiliano se produce un cambio de rumbo de la retórica que «sin dejar de ser el arte de la persuasión, se convierte además en disciplina formadora del *litteratus* u hombre de letras». Se distinguen entonces cinco campos fundamentales: la *inventio*, el descubrimiento de las ideas apropiadas; la *dispositio*, el ordenamiento de éstas; la *elocutio*, la creación de expresiones adecuadas para las ideas; la *memoria*, y la *actio*, la exposición ante el auditorio¹⁶.

En el siglo III a.C. Aristóteles presentó en la *Poética* una caracterización de las distintas artes según medios, modos y el objeto emulado, ya que concebía al arte como imitación de la realidad. En la *Retórica*, el filósofo describe tres formas de persuasión –mediante el poder persuasivo de su propio carácter; por medio de la excitación de las emociones de la audiencia, y a través de la prueba aparente- y divide los discursos en *legal*, *deliberativo* y *epidíctico*, distinguiendo la Retórica de la Filosofía y la Ciencia.

También De Beaugrande y Dressler (1997) consideran que la Retórica clásica comparte varios propósitos con la lingüística textual:

- El acceso a las ideas y su ordenamiento puede ser controlado sistemáticamente
- la transición entre idea y expresión puede ser sometida a un entrenamiento

¹⁵ Una revisión del paradigma clásico se realiza en el punto 3.2 de esta tesis.

¹⁶ López Eire (2000:49) señala que Quintiliano, en *Institución oratoria*, realiza indicaciones precisas de orden pedagógico, como la necesidad de aprender razonando para poder localizar lo que hemos aprendido. También señala la diferencia entre pronunciación (*pronuntiatio*) y la representación (*actio*). Si bien ambas son fundamentales para la formación del orador en la realización del discurso retórico, la primera se relaciona con la voz y la segunda con los gestos.

- se pueden establecer diferencias de calidad entre textos que expresan una sucesión de ideas
- los textos pueden ser juzgados por los efectos que producen sobre su auditorio
- los textos son portadores de interacciones orientadas a un objetivo

Junto con la Retórica, estos autores reconocen en la Estilística otra de las formas más antiguas de trabajo textual. Señalan los estudios de Quintiliano (1 d.C.) como un antecedente remoto, ya que en la Antigüedad clásica este autor estableció cuatro cualidades de estilo: *corrección*, *claridad*, *elegancia* y *adecuación*, que permitían clasificar producciones textuales. De Beaugrande y Dressler consideran que en los primeros tiempos la lingüística fue utilizada para el descubrimiento y la descripción estilística y, dejando de lado la diversidad de los principios teóricos, todos estos trabajos reflejaban el convencimiento de que el estilo resulta de una elección de opciones que permite caracterizar la producción de un texto o de un grupo de textos¹⁷.

La influencia de los estudios retóricos clásicos es analizada también por Pozuelo Yvancos (1987: 194) en su trabajo sobre Neorretórica. En éste destaca que «La unión existente entre retórica y texto es obvia en todas las realizaciones de la tradición filológica, pero viene siendo relevada fuertemente por algunos de los más asiduos cultivadores de la lingüística del texto» y señala que Van Dijk, Breuer, Spillner, García Berrio y López citan a la retórica como el precedente histórico más «aprovechable» para una lingüística del texto.

2.3. El texto como unidad de análisis

La ubicación del origen de los estudios textuales en la Antigüedad clásica no implica que el análisis y la investigación sobre el texto hubiesen sido abordados en toda su complejidad desde tiempos tan remotos. Por el contrario, ha sido un aspecto marginal de los estudios lingüísticos.

Los estudios gramaticales, preocupados por abordar la palabra y la oración, dejaron de lado los problemas que superaran estas unidades de análisis, y, durante siglos, los trabajos sobre textos se centraron en la crítica literaria.

Un primer estudio que representa un hito remoto es el de Weil (1844), que a mediados del siglo XIX reconoció un principio adicional a la gramática, a partir de la

¹⁷ Por esto, es posible investigar el estilo de un texto único, el de todos los textos de un autor, el de un grupo de textos de autores semejantes. También se pueden analizar los estilos de los textos representativos de un período histórico e incluso se establece un corpus de textos que son característicos de una cultura y de su lengua dominante.

comparación de sucesiones de palabras en lenguas antiguas y modernas. Este autor, que analizó el orden de las palabras en francés, explicó que este ordenamiento se debe a que es preciso preparar al oyente para recibir información, y, por ello, es más fácil la comunicación si el punto de partida es un elemento conocido por los interlocutores. Weil encontró relaciones entre las ideas y el orden de las palabras en las oraciones, y sus investigaciones fueron retomadas por Hockett (en la teoría del *tópico/comentario*) y por la Escuela Lingüística de Praga (en el concepto de *perspectiva funcional de la oración*). Este grupo sostuvo que los elementos de la oración tienen la función de ordenar la información según el eje *importancia y novedad*¹⁸, por lo tanto, en muchas lenguas, la información nueva aparece al final de la oración y la conocida, al inicio.

Pese a estas conceptualizaciones, los estudios lingüísticos hasta la década del cincuenta fueron realizados en el marco de la lingüística descriptiva o estructural, que estudió sistemas de unidades mínimas –fonemas, morfemas– que se organizaban según rasgos distintivos. De acuerdo con esta línea teórica, cada sistema constituye un nivel, y la descripción exhaustiva de estos niveles permite conocer y describir una lengua. Estas teorías explicaban ciertos fenómenos, pero no podían dar cuenta de otros que superaban el ámbito oracional. Esta limitación fue observada por Harris (1952), quien señaló en su trabajo sobre estructuras lingüísticas que existen rasgos estructurales que superan los límites de la frase. En los cincuenta, el lingüista propuso analizar la distribución de morfemas en los textos según sus equivalencias¹⁹, es decir, cadenas con elementos iguales o que pertenecían a contextos similares, pero estos estudios no fueron desarrollados.

También en los cincuenta, Coseriu señaló que la lingüística debe investigar tanto el conocimiento de la lengua del hablante como el conocimiento de las técnicas para convertir su saber lingüístico en *actividad lingüística*. Utilizó el concepto de *determinación* para mostrar cómo pueden utilizarse los significados de las palabras

¹⁸ La noción de tema y rema ha sido objeto de numerosa bibliografía, en la que se plantea la hipótesis de que el grado de comunicatividad en la oración y el texto no es uniforme, sino que la mayor carga informativa se concentra en ciertas partes. Otras conceptualizaciones hablan de *información conocida y nueva* y *foco de contraste*.

Prince (1998: 217) señala que «El concepto general de información dada frente a información nueva ocupa un lugar destacado en bastantes estudios lingüísticos, bajo esta denominación o una equivalente: antiguo-nuevo, sabido-nuevo, presuposición-foco, etc.». Varias escuelas han trabajado sobre estas ideas, fundamentalmente el funcionalismo de Praga antes citado, que centra su análisis en la Perspectiva Funcional de la Oración, y la lingüística cognitiva, que parte de las representaciones mentales del locutor y el receptor. Entre los autores más destacados que trabajaron estos temas cabe destacar a Firbas (1992), Danes (1974), Chafe (1976) y Halliday (1977).

¹⁹ Harris aplicó el concepto de *transformación* para analizar las equivalencias entre cadenas de morfemas. Esta idea fue desarrollada posteriormente por su alumno Noam Chomsky.

a través de la *discriminación* –elección entre posibles referentes-; *delimitación* –selección entre posibles referentes- y *actualización* –conocimiento potencial que se actualiza-. En este esquema los tipos se subdividen en subtipos (relacionados con individualizaciones, identificaciones, inclusiones de clases, cantidades, especificaciones, distinciones y especializaciones) y se presenta una clasificación de entornos basada en factores como el contexto cultural, social, cognitivo e histórico. Las propuestas de Coseriu no fueron desarrolladas en su época, aunque posteriormente fueron retomadas para el estudio de la comunicación.

Hasta los sesenta se llevan a cabo trabajos sobre el texto basados en el método descriptivo y se produce un cambio de perspectiva con el surgimiento de la gramática transformacional, que concebía el texto como una cadena de oraciones bien formadas. Katz y Fodor (1963) analizaron al texto como una *oración super larga*, unida por puntos en lugar de conjunciones, pero esta propuesta no podía dar cuenta de las características de la textualidad.

A partir de la reunión de Konstanz se comienzan a realizar una serie de trabajos, incluidos primeramente en el marco de la *gramática textual*, que buscan circunscribir el nuevo campo de estudio y sentar las bases de una nueva disciplina. En estos primeros textos cabe destacar el libro *Some aspects of text grammars*, elaborado en 1972 por Van Dijk. Posteriormente, con *Texto y contexto* (1980) sistematiza presupuestos semánticos, lógicos, pragmáticos y fija conceptos centrales como los de conexión, macroestructuras, superestructuras, coherencia, tipos de discurso, pragmática del discurso y macroactos de habla²⁰. Con *La ciencia del texto* (1996), Van Dijk propone constituir un campo multidisciplinario para investigar al texto, integrando la psicología cognitiva y el análisis de la conversación.

Por otra parte, hacia los setenta, los autores Halliday y Hassan (1977), en su libro *Cohesión in English*, propusieron el concepto de *textura*, la propiedad de «ser un texto», que le permite funcionar como una unidad en relación a un contexto a partir de ciertos rasgos lingüísticos que deben estar presentes para contribuir al logro de dicha unidad. Estos autores distinguieron los conceptos de *cohesión* y *coherencia* como relaciones que existen dentro de un texto y lo definen como tal. Para Halliday y Hasan la cohesión es un concepto semántico que da cuenta de las relaciones de significado que existen dentro de un texto. Distinguen dos tipos: la *cohesión gramatical*, en donde se ubican fenómenos tales como referencia, sustitución y elipsis y la *cohesión léxica*, que reúne la conjunción, la reiteración y la colocación. La *coherencia*, por su parte, es un fenómeno que está ligado al contex-

to, a las relaciones entre los hablantes. Charolles (1988) la define como una especie a priori de la recepción discursiva y hace hincapié en la intención global, en el llamado «objetivo ilocucionario».

A estas líneas teóricas se suman a las ya citadas teorizaciones de Van Dijk, que analizó el texto desde un punto de vista multidisciplinario, las cuales fueron retomadas por Lozano, Peña-Marín y Abril en su obra *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* (1982). En este libro los autores integran las ideas de Van Dijk, las de Eco (1995)²¹, con su enfoque semiótico, y la pragmática lingüística o la teoría del discurso elaborada por Greimas (1990).

Estas teorías han enriquecido el estudio del texto y sus enfoques, han abierto nuevos horizontes de investigación, y, si bien no existe una unidad de criterio en toda la comunidad científica, categorías como *cohesión*, *coherencia* y *adecuación*²² son tomadas en cuenta por numerosos autores a la hora de analizar un texto.

2.4. Texto y discurso

Los conceptos de *texto* y *discurso* han sido utilizados en el campo de la lingüística textual de maneras distintas; algunos autores (Bernárdez: 1980; Lozano y otros: 1982) los han usado como sinónimos y otros (Van Dijk: 1980, Halliday: 1986) los diferencian.

Salvador (1989: 10) establece seis pares de oposición que distinguen texto y discurso²³: mientras el primero es escrito, el segundo es oral; el texto se caracteriza por su clausura y brevedad y el discurso por su apertura y amplitud; la materialidad es propiedad de la textualidad, en tanto que lo relacional es propiedad del universo discursivo; el texto es monológico y el discurso dialógico; la determinación individual distingue al texto y la concepción genérica o tipológica al discurso. Finalmente, el autor señala que la especialización terminológica es una particularidad del texto y la generalización terminológica del discurso.

Maingueneau (1999: 38), por otra parte, sostiene que «el discurso es concebido como la asociación de un *texto* y su *contexto*» y aclara que «al hablar de *discurso*, se articula el enunciado con una situación de enunciación singular; al hablar de *tex-*

²⁰ Un análisis detallado del concepto de superestructura, fundamentalmente la argumentativa, se realiza en el punto 3.8 de esta tesis.

²¹ La semiótica del texto busca englobar diversos enfoques y define a esta unidad como un artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo. Se trata de un mecanismo perezoso que precisa de la cooperación interpretativa del lector, según lo establece Eco (1995) en *Tratado de semiótica general*.

²² Jorques Jiménez analiza estas tres propiedades y las describe como «constantes, definitorias de la textualidad» (2000: 17).

to, se pone el acento en lo que le otorga *una unidad*, lo que hace de él una totalidad y no una simple sucesión de oraciones» (1999:99, el destacado es suyo).

Arán (2002:68) distingue *texto* y *discurso* por su soporte significante: el texto es un «enunciado discursivo autónomo», de carácter puramente lingüístico, en tanto que el discurso no se limita a la materia significante del lenguaje, es «todo fenómeno de manifestación espacio-temporal de sentido»; por ello, un discurso puede ser tanto un relato como un cuadro o una fotografía. La autora sostiene que la lingüística textual pone el acento en las posibilidades de «determinaciones lingüísticas inmanentes», en tanto que la semiótica textual destaca la posibilidad de la producción de la significación, y, por ello, aproxima la noción de texto a la de discurso²⁴.

2.5. Aportaciones de otras disciplinas a la lingüística textual

Los textos han sido desde siempre el objeto de estudio de la *crítica y la teoría literaria*, fundamentalmente en torno a tres ejes: a) la descripción de los procesos de producción textual y de los productos de un autor o de una escuela literaria en un momento histórico y un espacio geográfico; b) el descubrimiento de significados problemáticos; y c) la valoración de los textos. Sumada a esta tradición de análisis textual, hacia mediados del siglo XX, se buscó relacionar de manera sistemática los métodos lingüísticos con el análisis de textos literarios, de ahí que sea la literatura una de las fuentes de las que ha bebido la lingüística textual. Una de las escuelas que ha tenido más estrecha relación entre los estudios literarios y lingüísticos es el formalismo ruso, que contó con teóricos literarios como Sklovski, Tinianov, y Eijensbaum y lingüistas como Jakobson²⁵.

Otra rama de las ciencias que tiene a los textos como objeto de estudio es la *antropología cultural*, que aborda la investigación de los «artefactos culturales». Entre los autores más salientes se puede citar a Malinowski, quien ya, en 1926, en *Myth in Primitive Society* sostenía que el lenguaje debía ser comprendido como una actividad humana para poder estudiar el significado. En esta disciplina también cabe destacar el trabajo de Propp hacia 1928 y de Levi-Strauss (1962), con el estudio sobre mitos y cuentos populares, ya que los antropólogos tomaron métodos del

²³ Cabe aclarar que el autor sostiene que esta caracterización posee un carácter aproximativo.

²⁴ A lo largo de este trabajo se tomará en cuenta esta distinción planteada por Arán y se diferenciarán *texto* y *discurso* como dos categorías teóricas que denotan diferentes campos de estudio.

²⁵ En *Teoría de la literatura de los formalistas*, Todorov presenta en forma sintética cuáles fueron las principales aportaciones de este grupo, seguida por trabajos clásicos de sus

análisis y de la descripción estructural de la lingüística para sus investigaciones antropológicas de culturas²⁶.

La *sociología* es otra de las ciencias que están estrechamente relacionadas con el desarrollo de la lingüística del texto, especialmente en el análisis de la conversación como forma de la organización y la interacción social, como es abordada en los estudios de Sacks, Schgloff y Jefferson (1978), hacia fines de los años setenta. También han sido aportes para la lingüística del texto los trabajos de Gumperz (1972), Labov (1972) y Hymes (1972), en el terreno de la *etnografía del habla* en Estados Unidos, que investigó las correlaciones entre esquemas lingüísticos, papeles sociales y posición social.

La *pragmática*²⁷ se encuentra asimismo entre las disciplinas que han realizado aportaciones al desarrollo de la lingüística textual. Dentro de los estudios realizados en este campo cabe citar la teoría de los actos de habla, con los estudios de Searle, Austin y Grice. Según estos teóricos, el acto de habla es una unidad por la que se lleva a cabo, por medio de la lengua, una acción (orden, pedido, promesa, aserción) con el objeto de modificar la situación de los interlocutores²⁸.

Por otra parte, la *teoría de la enunciación* ha contribuido al desarrollo de la lingüística textual. Definida por Benveniste (1974: 80) como «la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización», la *enunciación* se opone al *enunciado*, el acto que se distingue de su producto. Según Maingueneau (1999: 43), «la enunciación constituye el pivote de la relación entre la lengua y el mundo: permite representar en el enunciado hechos, pero ella misma constituye un hecho, un acontecimiento único definido en el tiempo y en el espacio».

La *semiótica* es otra de las disciplinas que han favorecido al desarrollo de la lingüística textual, fundamentalmente con los estudios sobre la narración anteriormente citados (Propp, Greimas). Algunos autores, como Lotman (1978), describieron el texto como todo discurso cifrado en uno o varios códigos, que constituye una unidad de comunicación concluida y autónoma. Según esta definición, son textos tanto un telegrama como una fotografía, una charla telefónica, una película, un cua-

representantes, como Jakobson, Tinianov, Eichenbaum, Brik, Shklovski, Vinogradov, Tomasevski y Propp.

²⁶ La antropología recibió una apoyatura teórica muy importante de los métodos lingüísticos de la tagmémica, que traspasó el estudio oracional y textual y analizó estructuras mayores – un partido de fútbol, una misa, etc.-.

²⁷ Según Álvarez Angulo (1998: 279), la pragmática «se ocupa de la relación entre la estructura textual y los elementos de la situación comunicativa sistemáticamente ligados a ella».

²⁸ Los textos fundacionales de esta teoría son *Cómo hacer cosas con palabras*, de Austin; *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, de Searle y «Logic and Conversation», de

dro o un poema. Según Barthes, Derrida y Kristeva, los textos son el lugar en el que el sentido se produce y produce una práctica signifiante, y esta concepción ha generado la semiótica discursiva o textual²⁹. Este grupo francés, reunido alrededor de la revista *Tel Quel*, desarrolló una teoría del texto como productividad, diferenciándose del uso comunicativo y reproductivo del lenguaje.

La *psicolingüística*, en especial los descubrimientos de la psicología cognitiva, es otra de las disciplinas que ha realizado aportaciones para el desarrollo de la lingüística textual, fundamentalmente los estudios de composición del texto escrito. Cassany (1995: 119, 128) considera que las teorías que ofrecen una visión más completa de este proceso de composición son la de Rohman y Wlecek, Rohman, Van Dijk, Shih y Flower y Hayes³⁰.

Finalmente, cabe citar el *análisis del discurso* entre las influencias que han permitido el crecimiento de los estudios textuales. Van Dijk señala que diferentes ramas del análisis de la conversación han influido mucho en el análisis del discurso y fueron identificadas como «análisis del discurso *tout court*», en oposición a otras formas de análisis textual basadas en textos escritos.

Para finalizar este recorrido, es preciso aclarar que los estudios de las disciplinas citadas (crítica y teoría literaria, antropología cultural, sociología, pragmática, semiótica, psicolingüística, análisis del discurso) fueron medianamente autónomos en los años sesenta y setenta pero durante los ochenta se comenzaron a realizar trabajos interdisciplinarios. Según establece Van Dijk (1990: 35, 41), «se observó un creciente aumento de las influencias recíprocas y la integración, lo cual llevó a una nueva disciplina del texto o de los estudios del discurso más o menos independiente».

2.6. Alcances y límites de la lingüística textual

Heinemann y Viehweger (1994) señalan que los hablantes poseen un saber sobre estructuras globales o sobre clases de textos que ha sido adquirido en su actividad comunicativa, por ello distinguen una carta de amor de un discurso político y pueden producir con éxito un pedido o formular una queja. Por otra parte, en situaciones y contextos diferentes, los hablantes pueden producir tipos de textos simila-

Grice, reseñados y analizados en *Syntax and Semantics, volumen 3*, editado por Cole y Morgan.

²⁹ Hacia los sesenta aparecieron las primeras tentativas de realizar una teoría del texto con autores como R. Barthes, que en su artículo *De la obra al texto* describe un nuevo objeto de investigación que es el estudio del texto, entendido como un campo metodológico de la producción del sentido, una experiencia de lectura o escritura cuya naturaleza es simbólica y plural.

³⁰ El Modelo de Hayes y Flowers se ha tratado en el punto 1.3.1. de esta tesis.

res sin reiterar las mismas estructuras sintácticas ni las categorías léxicas. Estos saberes permiten distinguir ciertas señales, que forman parte del universo de expectativas con el que el destinatario recibe y decodifica un texto y fueron adquiridas en el proceso de socialización que tienen como función indicar la pertenencia del texto a una clase; tal es el caso de expresiones como «Había una vez»; encabezados del tipo «Muy señor mío»; organización espacial de un texto, etc. Los individuos pueden reconocer errores clasificatorios en los textos y pueden cambiar de un texto a otro, según las necesidades de la interacción lingüística.

Las hipótesis de Heinemann y Viehweger fueron estudiadas y confirmadas por investigaciones del campo de la psicolingüística, pero todavía no se ha llegado a un consenso por parte de toda la comunidad científica que describa y analice los tipos textuales y su organización. La necesidad de estudiar y organizar los diferentes tipos de textos que los hablantes son capaces de comprender y producir exige la elaboración de una tipología que permita clasificarlos. Esto constituye el gran objetivo y desafío de la lingüística textual que es todavía un «desideratum». Para ello, los lingüistas deben superar una serie de problemas, entre los que se encuentran la falta de criterios homogéneos, la confusión terminológica y la carencia de trabajos empíricos, especialmente en lengua española.

En primer lugar, no existen criterios uniformes respecto de la extensión del dominio de esta disciplina, tal como señalan Zamudio de Molina y Saifán (1994: 8)

Mientras algunos autores ubican las estructuras textuales dentro de los confines de la semántica, otros piensan que las estructuras pragmáticas son también esenciales en la coherencia. Lo mismo ocurre con la correferencia y otras formas de cohesión, que algunos estudiosos prefieren incluir en la semántica, en tanto que otros optan por no hacerlo, argumentando que se trata de fenómenos de superficie discursiva que no pueden tener cabida en los dominios abstractos de la semántica.

Las autoras ofrecen su perspectiva sobre las concepciones generales de la lingüística de texto y establecen dos grandes líneas teóricas, representadas por Van Dijk y por Adam. El primer modelo sitúa el estudio del texto en el campo de la semántica, dentro del cual se estudia la coherencia local y global. La interpretación final de un texto, desde esta perspectiva, es de naturaleza pragmática y social. Para Adam, el campo textual contiene dos dimensiones: la secuencial, en la que se dan los fenómenos de conexidad –progresión, anáfora y conectores– y la configuracional, que comprende una semántica macroestructural y léxica y una pragmática argumentativa elocutiva y enunciativa.

En segundo lugar, la problemática de la cuestión terminológica se refleja en el uso de términos como *géneros discursivos*, *clases de textos*, *tipos de textos* sin la correspondiente precisión sobre qué implica cada uno de estos conceptos.

Finalmente, cabe agregar que las investigaciones empíricas sobre lingüística textual en las comunidades científicas de habla hispana aún son escasas, comparativamente con las producciones en lengua inglesa, alemana y francesa. Si bien la mayor parte de los estudios buscan una interpretación global de lo textual, los estudios en castellano permitirían comprender más profundamente fenómenos que son propios de esta lengua.

2.7. El texto como unidad comunicativa

Una vez analizados los orígenes, objetivos, límites y desafíos de la lingüística textual, es preciso partir de una definición de texto y de la elección de una tipología que permita abordar el trabajo del análisis de textos argumentativos.

Para esta tesis se ha elegido un modelo teórico, el De Beaugrande y Dressler (1997), ya que estos autores definen al texto como una *unidad comunicativa*, centrando su análisis en la función de interrelación que permiten las producciones textuales. Este enfoque permite abordar la temática textual desde numerosos ámbitos, estimulando el desarrollo de las competencias textuales de los alumnos.

Cabe recordar, como se ha señalado en el punto 1.3.3.1 de esta tesis, que los autores consideran que todo texto debe satisfacer siete requisitos de la textualidad. Los dos primeros, *cohesión* y *coherencia*, están **centrados en el texto**. El tercer criterio, *intencionalidad*, se refiere a la actitud del productor, y el cuarto, *aceptabilidad*, concierne al receptor del texto, por lo tanto ambos criterios están **centrados en los usuarios**. Los criterios de *informatividad*, *situacionalidad* e *intertextualidad* relacionan a los elementos textuales y a los usuarios de los textos.

Estos criterios actúan como *principios constitutivos* de la comunicación. Los tres *principios regulativos* que controlan la comunicación textual son la *eficiencia*, que depende del menor grado de esfuerzo que realizan los participantes de la comunicación en el uso de un texto; la *efectividad*, relativa a la influencia que el texto ejerce y la *adecuación*, la correspondencia de un texto entre su contexto y la forma en que se mantienen los criterios de la textualidad.

2.8. Las tipologías textuales: modelos de clasificación lingüística de los textos

Todorov (1970) resume en pocas palabras en qué consiste la tarea de clasificar un texto: es «(...) descubrir una regla que funcione a través de muchos textos». Fernández-Villanueva (1991: 17) considera que «una tipología textual no es sim-

plemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con cierto éxito cualquier texto», pero como ya se ha destacado anteriormente, esta tarea constituye hasta el momento un *desideratum*, entre otros motivos porque, como establece Combettes (1987: 17), los textos son un *continuum* y no existe ninguno en estado puro que reúna todas las características que lo definen ni existe ninguna característica que sea propia sólo de un tipo de texto.

No obstante, a lo largo de la historia de la lingüística se han sucedido propuestas tipológicas que han buscado elaborar un sistema de clasificación científico riguroso. Según Isenberg (1987), una tipología textual es un complejo de enunciados sobre textos que incluye los siguientes aspectos a los que denomina «exigencias metodológicas mínimas»: a) un campo de aplicación; b) una base de tipologización; c) un conjunto de tipos de textos limitado definido sobre esta base; d) la especificación exacta de las regularidades que contiene cada tipo y e) unos principios de aplicación que permiten ordenar los textos en el marco de la tipología³¹. En este trabajo, Isenberg concluye que no existe ninguna tipología que reúna todos estos criterios y propone un sistema de clasificación compuesto por diversos niveles de análisis.

Petitjean (1989) ha estudiado numerosas proposiciones y ha establecido «actitudes clasificatorias», distinguiendo *tipologías homogéneas, intermedias y heterogéneas*, según la constitución de su base tipológica en uno o más focos conceptuales. Este análisis recorre numerosos trabajos y organiza desde un punto de vista crítico los principales sistemas de clasificación textual.

2.8.1. Las tipologías homogéneas

El primer grupo comprende aquellas tipologías en las que el clasificador trabaja con una base tipológica única y homogénea bajo la forma de un modelo abstracto, generalmente deductivo, que se realiza completa o parcialmente en un dominio de aplicación previamente dado. Petitjean (1989) propone que estas clasificaciones deben agruparse bajo la noción de *tipos de texto* y señala que las tipologías de Werlich y Adam se inscriben en esta línea.

Werlich (1975), cuyo trabajo se ha basado en la construcción de una gramática textual para el inglés, sostiene que la lingüística del texto debe estudiar las producciones textuales que se realizan en la comunicación diaria. Distingue en primer lugar los textos ficcionales y los no ficcionales por la referencia, es decir, por remitir o

no a un mundo real, y posteriormente desarrolla la idea central de su propuesta: el concepto de bases textuales, ligado a procesos cognitivos. Este lingüista distingue cinco bases temáticas típicas, que están relacionadas con actividades cognitivas. «Los cinco tipos textuales básicos son «normas ideales para la estructuración textual», sostiene Werlich (1975). Pueden concebirse como matrices predeterminadas cognitivamente, «compuestas de elementos textuales, de las que disponen los hablantes para la comunicación» (Ciapuscio, 1994: 87).

Estas bases son: 1) descriptiva, asociada con la percepción del espacio; 2) narrativa, relacionada con la percepción del tiempo; 3) expositiva, ligada con el análisis y la síntesis de las representaciones conceptuales; 4) argumentativa, relativa al juicio y la toma de posición y 5) instructiva, relacionada con la previsión del comportamiento futuro. Cada una de ella comprende una serie de marcas lingüísticas de superficie textual, por ejemplo, la descriptiva se relaciona con la acumulación de imperfectos; la narrativa con el pretérito perfecto simple; la expositiva y la argumentativa con conectores lógicos y la instructiva con el modo imperativo y verbos de acción en infinitivo.

La aportación más importante de este modelo es que, según Werlich, las clases de textos no son monotípicas, sino que presentan secuencias coordinadas de diferentes tipos, como, por ejemplo, en una entrevista periodística, en la que se puede encontrar un encadenamiento del tipo descripción + narración + argumentación + narración.

Esta idea es retomada por Adam³² en su propuesta de *secuencias prototípicas*, que sirven para organizar la planificación global de un texto. El lingüista distingue cinco secuencias. a) narrativa; b) descriptiva, c) argumentativa; d) explicativa-expositiva; e) dialogal-conversacional³³. Cada una de ellas constituye una red relacional jerárquica, relativamente autónoma, que está en relación con el texto del que forma parte³⁴.

³¹ Isenberg establece que toda tipología debe tener las siguientes propiedades: homogeneidad, monotipia, no ambigüedad y exhaustividad.

³² Ciapuscio (1994) señala que Adam intenta proseguir el análisis de Bajtin, fundamentalmente la distinción entre géneros primarios y secundarios, y desplazarlos al campo sociolingüístico de los géneros discursivos al campo de la lingüística textual.

³³ Adam reformuló sus primeras investigaciones hasta plantear el modelo de las cinco secuencias. En su trabajo de 1987 estableció, además de las nombradas, la secuencia prescriptiva-instruccional y poético-autotética.

³⁴ Este modelo será desarrollado en 2.10.

2.8.2. Las tipologías intermedias

Dentro del segundo grupo, las clasificaciones intermedias, Petitjean establece tres subgrupos, tres grandes familias tipológicas: las enunciativas, las comunicacionales y las situacionales.

Estas tipologías están realizadas con criterios heterogéneos, pero generalmente su foco clasificatorio (modo enunciativo, intención de comunicación o condiciones de producción) se relaciona con la puesta en situación de los textos.

2.8.2.1. Las tipologías enunciativas

Maingueneau (1996: 100) retoma el análisis de Petitjean y define las enunciativas como «aquellas que se basan en la relación entre el enunciado y su situación de enunciación (con sus tres polos: interlocutores, momento, lugar de la enunciación)³⁵» y nombra a la tipología de Benveniste (1966), iniciador de la «Teoría de la enunciación», como fundadora. Este autor diferencia dos sistemas, *discurso* e *historia*; mientras que el primero supone un hablante y un oyente y se emplean los indicadores lingüísticos por medio de los cuales el locutor se inscribe en el enunciado (pronombres personales, formas verbales, marcadores de tiempo y espacio, modalizadores), el segundo presenta los hechos sin intervención del locutor en el relato.

Petitjean analiza detenidamente el modelo de Benveniste y considera que el criterio esencial para establecer la clasificación de textos es el *anclaje*, el punto de partida en función del cual un enunciado es producido. Sobre este aspecto reflexiona Simonin-Grumbach (1975) y propone modos de anclaje como el discurso (distingue el oral del escrito); la historia; los textos teóricos y los textos poéticos. Cabe aclarar que en este estudio los conceptos *texto* y *discurso* se utilizan como sinónimos.

2.8.2.2. Las tipologías comunicativas

Siguiendo a Maingueneau, las tipologías comunicativas son aquellas que intentan clasificar los discursos en función del tipo de acción que buscan ejercer, es decir, de la intención comunicativa.

Petitjean indica que en los orígenes de estos estudios se ubican los modelos tipológicos de Bühler y Morris y la hipótesis de Jakobson, autor del clásico esquema comunicativo. Según este esquema, en el proceso de comunicación intervienen

³⁵ Benveniste (1974) define la enunciación como «la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización» en tanto que el enunciado es «producto» de dicho acto. La aportación más importante de esta teoría es la dimensión reflexiva de la actividad lingüística, ya que el enunciado refleja las condiciones de enunciación. Numerosos autores han continuado los trabajos de Benveniste, tales como Kerbrat-Orecchioni (1980), Authier-Revuz (1982), Ducrot (1986), Pécheux (1990), entre otros.

seis elementos –emisor, receptor, canal, código, mensaje y contexto- y asocia estos componentes con seis funciones principales³⁶ que se pueden encontrar en los mensajes. Es importante destacar que el propio Jakobson (1988) agrega que es difícil que se cumpla sólo una función, por ello habla de «función predominante», es decir, establece una jerarquía entre las funciones. Petitjean considera que este concepto de función dominante es central para elaborar una tipología.

Del modelo de Jakobson se han derivado otras propuestas tipológicas como la de Peytard³⁷, Grosse³⁸ e Isenberg³⁹, entre otros, que fueron descriptos por Petitjean (1989).

Además del modelo de Grosse, Ciapuscio (1994) describe los elaborados en la década del setenta por Longacre y Levinsohn⁴⁰, Sandig⁴¹, y Werlich⁴² dentro de la lingüística del texto de orientación comunicativa.

Estos trabajos revelan la influencia de los estudios de la pragmática, la etnometodología y el análisis del discurso en la configuración de la situación de comunicación, que fue volviéndose más compleja y ampliándose a una competencia ideológica, psicológica y cultural.

2.8.2.3. Las tipologías situacionales

Las tipologías situacionales, el último subgrupo dentro de las tipologías intermedias según Petitjean, comprenden los modelos que clasifican los textos según el

³⁶ Jakobson describe la función emotiva, centrada en el productor del mensaje; la conativa, relacionada con el destinatario; la fática, relativa al canal; la metalingüística, centrada en el código, la referencial, orientada hacia el contexto y la poética, centrada en el propio mensaje.

³⁷ Este lingüista distingue tres tipos de mensajes: a) lingüísticos, tanto orales como escritos; b) no lingüísticos, que no pertenecen al lenguaje natural, como la música o la pintura y c) mixtos, pueden ser dos órdenes de lo lingüístico (en una clase, el profesor habla y escribe en el pizarrón) o lingüísticos y no lingüísticos (una historieta).

³⁸ El autor establece una clasificación de textos en relación con una función y un acto de habla dominante, por ejemplo, los textos incitativos, se definen por la función de requerimiento; los textos informativos, por la función de transmitir información.

³⁹ En su estudio analiza los textos sobre la base de dos criterios, la espera dominante del receptor y el fin dominante del productor.

⁴⁰ Los autores establecen cuatro tipos textuales: narrativo, procedural, de conducta y expositivo. Para definirlos proponen dos parámetros primarios, que constituyen oposiciones binarias. El primero se refiere al marco temporal (+ - encadenamiento cronológico) y el segundo a los participantes (+ - orientación al agente).

⁴¹ Según Ciapuscio (1994: 42), Sandig utiliza oposiciones de rasgos situacionales o comunicativos y lingüísticos para diferenciar clases de textos. Algunos de estos rasgos son: + - hablado, + - espontáneo, +- fonológico, + - forma textual dialógica, + - contacto espacial, +- contacto temporal, +- contacto acústicos, entre otros.

⁴² Este autor distingue cinco tipos básicos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos. Como se ha señalado en 2.8.1, la tipología de Werlich dio origen a la de Adam, que será analizada en 2.10.

dominio social donde son producidos los discursos⁴³. En términos de Maingueneau (1996: 101) «hacen intervenir el campo de la actividad social en el que se ejerce el discurso». Petitjean reconoce en este grupo las tipologías de lugares sociales, como proponen Bajtin (1982) y Bronckart (1987); las tipologías de las prácticas discursivas efectuadas en el interior de un lugar social, por ejemplo, los escritos profesionales y científicos, y las tipologías basadas en los parámetros que configuran los interactuantes en una situación social de producción (edad, condición social, nivel educativo, etc.).

2.8.3. Las tipologías heterogéneas

El tercer y último grupo que propone Petitjean, las tipologías heterogéneas, está compuesto por las propuestas que provienen de focos clasificatorios diferentes como la intención comunicativa, el modo enunciativo, el contenido temático o las marcas lingüísticas de superficie. El lingüista propone hablar de *géneros de textos* para designar este tipo de clasificación. Como ejemplo de tipologías heterogéneas, basadas en criterios de clasificación múltiples, se puede señalar la propuesta de Heinemann y Viehweger.

Este modelo, relacionado con los lineamientos de análisis textual cognitivo de De Beaugrande y Dressler, es desarrollado detenidamente por Ciapuscio (1994: 128) por considerar que posee mayor poder explicativo, mayor flexibilidad y permite analizar textos concretos: «A partir de una concepción procedural de texto y del concepto de función en la interacción (qué se hace con los textos en las situaciones comunicativas concretas), Heinemann y Viehweger desarrollan un sistema de varios niveles de clasificación que contempla los distintos aspectos relevantes de los textos». Los autores describen cinco niveles para la clasificación que comprenden: 1) tipos de función (expresiva, conativa, etc.); 2) tipos de situación (lugar, tiempo, relación entre participantes); 3) tipos de procedimiento (explicación, narración, etc.); 4) tipos de estructuración textual (en relación con las partes del texto y su conexión); y 5) esquema de formulación prototípico (convenciones, fórmulas). Junto con Ciapuscio (1994), Casalmiglia Blancafort y Tusón Valls (2002) consideran que Heinemann y Viehweger no establecen tipos de texto sino que «propugnan un enfoque basado en los procedimientos de composición», los cuales incorporan los niveles de clasificación citados para distinguir unos textos de otros, teniendo en cuenta los procesos mentales que llevan a seleccionar los conceptos o los procedimientos para crear un texto.

⁴³ Este tema será retomado en el punto 2.12.

Petitjean ejemplifica con su propio trabajo sobre noticias policiales otro intento de caracterización heterogénea, tomando como ejes el modo de enunciación, la intención informativa, las condiciones de producción y la construcción textual y cita estudios de Charaudeau, Chaveau y Todorov, entre otros autores, que buscaron explicar la problemática textual, teniendo en cuenta distintos criterios.

El trabajo de reflexión sobre los modelos tipológicos, realizado por Petitjean, que incluye una reflexión sobre el hecho de clasificar, permite organizar los modelos teóricos más importantes y brinda un marco de referencia para agruparlos sobre criterios centrales referidos a su constitución.

El recorrido realizado hasta este punto ha pretendido dar cuenta del grado de complejidad de la reflexión lingüística sobre las tipologías textuales y de los numerosos intentos por construir un modelo que permita clasificar los textos. A continuación, se tratará la relación entre tipos textuales y educación.

2.9. Las tipologías textuales en el aula

Como se ha visto hasta el momento, la lingüística textual ofrece una diversidad de esquemas clasificatorios que buscan agrupar los textos de acuerdo a criterios diversos, y, si bien no existe un criterio único y sostenido por toda la comunidad científica, es central esta reflexión en los estudios de lingüística desde las últimas décadas.

La necesidad de incorporar esta temática en la escuela aparece defendida por numerosos autores como Mas y Turco (1991); Roulet (1991); Bassols y Torrent (1997); Cassany, Luna y Sanz (1998); Camps (2001); López Alonso y Seré (2003) y Álvarez Angulo (2005), entre otros. Chiss y Filliolet (1995, 79), por ejemplo, consideran que son «un instrumento obligado de la didáctica moderna». Ciapuscio (1994: 132), por otra parte, sostiene que es fundamental el desarrollo de los estudios sobre la textualidad porque facilita las actividades comunicativas individuales y sociales y esto ayuda a la democratización de la sociedad.

El conocimiento de los esquemas globales es sumamente importante, tanto para la producción como para la recepción efectivas de los textos, profundizar los conocimientos sobre las clases de textos significa hacer más claras y eficaces las actividades comunicativas individuales y sociales. Por consiguiente, la ampliación del saber sobre clases textuales de hablantes de una comunidad debe ser una meta de toda sociedad democrática.

Pero, junto con la necesidad de tratar este tema en la escuela, aparece el interrogante sobre qué modelo enseñar, qué tipología tomar como referencia para realizar la transposición didáctica y llevarla al aula.

Mas y Turco (1991) consideran que la tipología elegida debe responder a criterios puramente didácticos y, por ello, exponen una propuesta de Beauté para la formación de maestros y para la clase, basada en dos ejes: la actitud pragmática (*enjeu pragmatique*), como decir, convencer, explicar, prescribir, cuestionar, etc. y la organización textual, en la que delimitan cinco modos de organización específica: narración, crónica, descripción, exposición y orden retórico (*arrangement rhétorique*).

Si bien este modelo aporta ideas para la evaluación y la resolución de problemas de escritura y se origina en estudios de la didáctica de lengua, según los propios autores, debe ser revisado y observado con más detalle para establecer su pertinencia y su capacidad descriptiva y explicativa.

Formas textuales Objetivos del discurso	Modos de organización específicas				
	Narración	Crónica	Descripción	Exposición	Orden retórico
Hablar	Cuento Relato Novela	Crónica Reportaje Informe Testimonio Denuncia de siniestro	Descripción dentro del relato Nota de una guía turística	Escrito técnico-científico Artículo de revista	Poesía descriptiva
Convencer	Cuento filosófico	Publicidad de estilo, antes después	Publicidad enumerando cualidades	Carta para solicitar, alegar, defender publicidad argumentada	Poesía filosófica
Explicar	Parábola relato de orígenes	Relación de la evolución de un personaje	Descripción explicativa	Artículo de divulgación, informe explicativo	Fábula de tipo apología
Ordenar	Relato épico para incitar a la acción	Receta de cocina, nota de montaje	Modo de empleo guía de utilización	Exposición Instrucciones oficiales Circulares Reglamento	Poesía épica
Preguntar		Cuestionario biográfico	Adivinanza descriptiva	Cuestionario documental	
Expresarse	Auto-biografía novelada	Currículum vitae Memoria Diario íntimo	Autorretrato Anuncios de matrimonio	Demanda Defensa pro domo	Poesía lírica
Comprometerse a		Contrato enumerando los trabajos a efectuar	Presupuesto descriptivo		
Predecir	Relato de ciencia ficción	Horóscopo Boletín meteorológico	Apocalipsis futurología	Proyecto político	Poesía profética
Representar	Historia rara, extraña Comedia		Caricatura portait charge	Pseudo exposición científica	Poesía surrealista

Tabla 2.1: Modelo de Beauté.

Camps, Bassols y Torrent y Álvarez Angulo se inclinan por la propuesta de Adam porque afirman que su planteamiento es cercano a los objetivos didácticos de maestros y profesores a la hora de incorporar estos temas en la clase. Bassols y Torrent agregan que se han acercado a esta teoría por su simplicidad, porque responde a la intuición de los hablantes cultos y porque ha sido seguida por muchos autores.

Cassany, Luna y Sanz consideran que la lingüística de texto no tiene por el momento ninguna clasificación que satisfaga a todas las exigencias científicas que plantean este tema tan complejo pero reconocen que las tipologías de Werlich y Adam son las más difundidas y utilizadas con una perspectiva didáctica.

2.10. La tipología de Adam

Isenberg, uno de los críticos más agudos de la lingüística textual, sostiene que la tipología de Werlich es la más fundamentada, ya que está acompañada de análisis empíricos que dan cuenta de los tipos de estructuración textual. Como se ha señalado en 2.8.1, este autor distingue cinco bases textuales: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa e instructiva, que se organizan en *secuencias textuales prototípicas*.

Esta idea de *secuencia* es retomada por Adam que define el texto como una estructura compuesta por secuencias y la secuencia como «una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia» (Adam, 1987:57). La secuencia, entonces, es la *unidad constituyente* del texto, que está formada por macroproposiciones que constituyen a su vez *n* proposiciones o microproposiciones. Bassols y Torrent (1997:24) esquematizan esta teoría de la siguiente forma:

[#T#[Secuencia/as[Macroposición/ones[Proposición/ones]]]]

Las secuencias son cinco unidades modélicas⁴⁴: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógico-conversacional, reconocibles por su estructura jerárquica interna o esquema y su unidad compositiva o plan. El hablante reconoce cada secuencia a partir de una imagen mental del prototipo abstracto que ha sido construido a partir de las propiedades de cada categoría, por ello los textos pueden ser homogéneos (sobre la base de una sola secuencia) o heterogéneos (construidos con *n* secuencias).

⁴⁴ El autor rehizo su modelo a lo largo de los años. En 1997, por ejemplo, distinguía las secuencias inductivo-instruccionales y poético-autoteleológicas, que no están incluidas en la clasificación de 1991.

Adam propone distinguir distintos tipos de secuencias para determinar la disposición de las mismas en textos heterogéneos, entonces define como *dominante* la secuencia que se manifiesta con una presencia mayor; *secundaria* la que aparece insertada en el texto con una presencia menor. Para identificar un texto, entonces, se deben relevar todas las secuencias y sus combinaciones.

La propuesta tipológica de Adam reúne elementos teóricos planteados por Bajtin y Van Dijk, además de la citada influencia de Werlich, así como las aportaciones de la retórica clásica y moderna, la narratología y la teoría de la argumentación. El modelo, partiendo de estructuras elementales que componen unidades mayores, da cuenta de la complejidad del fenómeno textual.

2.11. El concepto de género discursivo

El concepto de «género» se inserta en una tradición de estudios literarios que, al igual que los tipos textuales, pueden remontarse a la Antigüedad clásica. En efecto, el término «género», del griego *geneá* (nacimiento, origen), propio de la Biología y la Ciencia, fue adaptado para analizar fundamentalmente las producciones literarias desde Aristóteles (Rollin, 1988).

Esta concepción «naturalista» de los estudios discursivos se extendió hasta el Siglo de las Luces, a tal punto que los ensayos literarios utilizaban también el concepto de «especies» para caracterizar uno u otro tipo de texto. Según Welleck y Warren (1993), hasta el siglo XVIII, convivieron las dos categorizaciones, y, en el siglo XIX, se impuso la idea de «género».

Partiendo de Aristóteles, el «género» es un concepto que busca clasificar las obras literarias (Arte Poética) de las no literarias (Arte Retórica). En el primer caso, se refiere al «arte de la evocación imaginaria» y en el segundo, «a la argumentación en la comunicación cotidiana y al discurso público (Barei y Rinaldi, 1996:12-13).

En las Poéticas, tratados del arte verbal que describen y clasifican la producción literaria de una época, aparece la categoría de «género». Según González Pérez (1982), los clásicos como Aristóteles y Horacio; Boileau durante el Neoclasicismo o Lessing en el siglo XVIII, permiten conocer el gusto de un determinado momento histórico ya que sus creaciones también buscan evaluar las obras literarias según los cánones estéticos del momento.

Pero cabe señalar que las Poéticas no se limitan a clasificar y a describir sino que llegan a adquirir un matiz preceptivo, a establecerse como una norma con carácter universal, y, por ello, las categorías lírica, épica y dramática se mantendrán hasta el siglo XX ya que «al menos hasta el Romanticismo, el canon aristotélico casi no se sometió a discusión» (Arán, 2001:10).

La libertad de creación y la conciencia individual del autor prevalecen contra la tradición, la norma y las fórmulas de estilo con el Movimiento Romántico y se impondrán finalmente con las Vanguardias.

2.11.1. La problematización del concepto de género discursivo

Como se ha señalado anteriormente, hasta el siglo XIX, los estudios textuales se centraban en «lo literario» y «lo no literario», una categoría que agrupaba desde los sermones religiosos hasta los tratados filosóficos, pero en el siglo XX se comienza a debatir el concepto de «literatura», se busca definir su alcance y encontrar métodos de análisis para este objeto de estudio, en el marco de una cultura y dentro de un sistema global de producción de textos (Angenot, 1998).

Estos cuestionamientos producen una variación en la concepción de «género», a tal punto que se comienza a problematizar el concepto y a teorizar sobre él, más allá de las descripciones o las clasificaciones específicas. Aspectos históricos, sociales y políticos aparecen implicados en las teorías de los géneros y se modifica la concepción aristotélica universal, invariable, con reglas estáticas, para dar lugar, en la actualidad, a una categorización de «género» como concepto histórico y empírico.

Las variaciones históricas, las rupturas con modelos anteriores, los contratos de lectura, las ideologías y las condiciones de producción, entre otros aspectos, construyen y deconstruyen este concepto.

Por lo dicho anteriormente, la teoría literaria, la semiótica y la lingüística del siglo XX intentan dar cuenta de temas tales como la génesis de los géneros, sus cambios históricos y la relación entre géneros diferentes. Buscan responder a preguntas tales como por qué surge un género, cuáles son los motivos que generan un cambio o qué tipo de relaciones existen entre los distintos tipos de géneros.

Según Arán (2001:14), la teoría del siglo XX «es casi siempre producto de **intersecciones**» (la negrita es de la autora) y se busca dar cuenta de problemas antiguos, como la dicotomía entre lo natural y lo convencional, o problemas nuevos, como la autonomía y heteronomía de los géneros, la relación entre lo teórico y lo empírico, la funcionalidad y la arbitrariedad del fenómeno o la intencionalidad artística o política del empleo de uno u otro género.

Aspectos del estudio de los géneros discursivos	Preguntas para resolver
Génesis	¿Cómo aparecen? ¿Cuáles son las causas de su aparición o desaparición?
Cambio histórico	¿Por qué cambian? ¿Cómo se resignifican?
Sistema de géneros	¿Qué relación existe entre los distintos tipos de géneros? ¿Cómo se relacionan los géneros y los tipos textuales?
Contrato de lectura	¿Cómo se construyen los géneros en relación con la recepción?
Sociedad	¿Cuál es el papel de las instituciones en la construcción de la categoría de género? ¿Qué papel tiene la organización social en la construcción de estas categorías?

Tabla 2.2: Aspectos de estudio y preguntas en torno a los géneros discursivos.

2.11.2. Propuestas teóricas contemporáneas

Las propuestas teóricas contemporáneas más relevantes en torno a la categoría de género, por la difusión alcanzada y la vigencia de sus planteamientos, provienen de las siguientes líneas teóricas:

- a) El formalismo ruso, con los escritos de Tinianov.
- b) La translingüística, con su crítica al formalismo y al estructuralismo, en los textos de Bajtin.
- c) El estructuralismo, en las aportaciones de Greimas, Genette y Todorov.
- d) La estética de la recepción, con los textos de Jauss.
- e) El marxismo, con los trabajos de Bourdieu.
- f) El post-estructuralismo y el post-modernismo, con los trabajos de Derrida.

2.11.2.1. El concepto de «género» en Tinianov

Tinianov comparte con el formalismo ruso la preocupación por dar una respuesta a la pregunta «¿qué es la literatura?» y en su reflexión sobre el hecho literario ela-

bora una teoría de los géneros que se relaciona con las perspectivas del Círculo Lingüístico de Praga.

La literatura, para Tinianov, es un sistema, un conjunto de unidades funcionales que establecen relaciones de equivalencia u oposición dentro de una organización jerárquica. Cada obra, a su vez, es un sistema dentro del sistema literario, y la literatura conforma un sistema dentro del «sistema de sistemas», la cultura. Por este motivo, el hecho literario es «una construcción verbal sistémica» (Tinianov, 1924: 212) y los cambios en este campo se producen por las variaciones en las funciones dominantes y sus jerarquías, condicionados por transformaciones sociales e históricas.

Junto con los conceptos de Tinianov «sistema» y «función», Tinianov agrega la noción de «serie» para incorporar la evolución diacrónica de un sistema y establecer las relaciones entre lo literario y lo extra-literario.

Los géneros son variables y los cambios se producen por las transformaciones de las funciones de los componentes del sistema. «No se da una evolución planificada, sino un salto; no un desarrollo, sino un desplazamiento» (Tinianov, 1924: 206). Los cambios históricos provocan transformaciones en los planteamientos funcionales de las obras literarias, y, por ello, los sistemas de géneros se reconocen en relación con otros sistemas de su época.

Todorov retomará esta línea de investigación décadas más tarde y buscará probar la influencia de los factores sociales en el campo literario.

2.11.2.2. El estructuralismo, en las aportaciones de Genette, Greimas y Todorov

En el artículo «Géneros, tipos, modos», Genette (1988) reflexiona sobre las diversas teorías sobre los géneros literarios, partiendo de la concepción clásica, de la tríada platónica. A diferencia de Bajtin, que concibe los géneros como un principio de organización tipológica de los enunciados sociales, Genette concibe el concepto de género como una categoría propiamente literaria.

El autor de *Palimpsestos* analiza la *Poética* de Aristóteles y las de los siglos XVII y XVIII, así como el romanticismo alemán y las clasificaciones modernas de Frye, Staiger, Jolles y Jakobson, entre otros. Para Genette (1988:213), «la historia de la teoría de los géneros está caracterizada por estos atrayentes esquemas que conforman y deforman la realidad, a menudo tan diversa, del campo literario, y pretenden descubrir un *sistema* natural en donde construir una simetría artificial con el gran apoyo de falsas ventanas». Genette no reconoce géneros ideales sino que considera que en cada momento histórico, los tipos genéricos lingüísticos adquieren legitimidad estética como géneros literarios.

Greimas, por su parte, realiza una aportación a la reflexión sobre los géneros ya que elabora una categorización de los discursos en base a un orden social, pero sus taxonomías no se limitan a las prácticas lingüísticas, sino que hace extensivo el concepto de género a otros campos, a la «intertextualidad semiótica» (géneros deportivos, culinarios, de ocio). En un sentido restringido, los géneros son clases de discursos relacionados con la estratificación social; modos de clasificación de los discursos basados en la forma y el contenido pero fundamentalmente en las connotaciones sociales. Para Greimas, la totalidad del sentido se encuentra fuera de lo textual, en un segundo significado que otorga la sociedad. Los géneros son «lenguajes connotados socialmente» (Arán, 2001: 32); están atravesados por el «sociolecto» y por ello pueden contribuir a brindar una representación de la cultura y la sociedad.

Dentro de la perspectiva estructuralista también se encuentran las reflexiones de Todorov, que centra su análisis en los géneros literarios y los define como todo tipo de discurso verbal que puede llegar a ser admitido como literario por la acción de los hablantes. Para Todorov, existen dos puntos de vista para describir los géneros: un punto de vista teórico, metadiscursivo, que surge de la comparación y generalización de ciertas propiedades de los textos; y un punto de vista discursivo que surge de las prácticas sociales del uso del lenguaje que pueden ser cambiadas o transformadas en los distintos niveles textuales: sintáctico, semántico o pragmático.

Al igual que Tinianov, Todorov considera que el sistema de los géneros es dinámico y se recrea y reestructura por la acción social. Para entender y clasificar estas transformaciones, se deben estudiar los cambios que se producen en los actos de habla para pasar de lo extraliterario a lo literario, para convertir ciertos tipos discursivos en un conjunto de textos portadores de una norma estética.

2.11.2.3. La estética de la recepción, con los textos de Jauss

La perspectiva de los trabajos de Jauss permite analizar el concepto de género desde el punto de vista de la historia de la lectura, aportando un matiz novedoso en la reflexión que, hasta el momento, se había centrado en la historia de los textos.

El género, para Jauss, debe ser entendido como una práctica de lectura, a partir de su relación con el receptor, ya que el hecho literario surge del diálogo entre textos y lectores. Se analiza entonces desde una triple perspectiva: su realidad histórica, su función estética y su eficacia hermenéutica y orienta al lector sobre aquello que debe esperar al acercarse a una obra literaria.

El concepto de género en Jauss aparece unido estrechamente a la noción de «horizonte de expectativas», que refiere a los dos códigos que aparecen implicados en toda obra de arte: los códigos formales, propios de su estructura formal e ideológica, y los códigos de recepción, que se relacionan con las experiencias históricas de lectura. En cada acto de lectura, el receptor activa ambos códigos y en esta experiencia puede acercarse o alejarse del horizonte propuesto por la creación estética. «Toda obra literaria pertenece a un género, lo que vuelve a afirmar pura y simplemente que toda obra supone el horizonte de una expectativa, es decir, el conjunto de reglas preexistentes para orientar la comprensión del lector y permitirle una recepción apreciativa» (Jauss, 1970: 81-82).

El lector, por lo tanto, es un sujeto activo, que construye el texto y lo resignifica, recreándolo y modificándolo. Jauss analiza los textos medievales porque constituyen una ruptura con la tradición literaria conocida, se crean sin sometimiento a las normas de la poética clásica y permiten entender el proceso de cambio y transformación que está presente en la producción y la recepción de una obra de arte. La relación existente entre un texto literario y el género es para Jauss un proceso de creación y modificación continua del horizonte de expectativas, ya que todo nuevo texto evoca al lector una serie de elementos y características que ha conocido en lecturas anteriores, y que a su vez, puede modificarlas, variarlas, reproducirlas o cambiarlas.

En síntesis, Jauss concibe el género como una categoría histórica, lejos de las consideraciones esquemáticas, normativas o convencionales, y, por ello, considera que el estudio de las interrelaciones entre literatura y sociedad deben estudiarse desde la reconstrucción del horizonte de expectativas de los géneros que une la obra y su recepción por parte de los lectores.

2.11.2.4. El marxismo, con los trabajos de Bourdieu

Bourdieu incorpora una perspectiva novedosa a la reflexión sobre los géneros, ya que en su análisis sobre los efectos sociales del lenguaje incluye categorizaciones del campo de la sociología, particularmente del marxismo.

En su reflexión sobre los conceptos saussurianos de «lengua» y «habla» y los chomskyanos de «competencia» y «actuación», Bourdieu indica que existe una carencia fundamental en el análisis porque ningún sistema de signos ni su correspondiente puesta en práctica ocurren fuera de la sociedad. Por ello, las relaciones de comunicación o de interacción simbólicas son entendidas por este autor como «relaciones de fuerza simbólica» y la competencia lingüística como «capital simbólico». Para Bourdieu, el problema teórico no es la producción de infinitas ora-

ciones gramaticalmente coherentes sino la posibilidad de usar de forma adecuada un número infinito de oraciones en un número infinito de situaciones. El lenguaje, como praxis, se domina cuando el hablante puede manejarse en forma exitosa en diferentes situaciones comunicativas que ocurren en el «campo lingüístico», donde se establecen relaciones de fuerzas entre distintos grupos que poseen competencias diversas.

En este enfoque conceptual, los géneros son analizados como categorías que marcan relaciones estéticas, comunicativas e ideológicas en el campo intelectual y exhiben ciertas convenciones con respecto al tema y a la forma que construyen o afirman un sistema de valores. Este sistema presenta cambios y permanencias que son productos de las tensiones en el campo social como las relaciones entre público y autor o mercado editorial y academias. La reflexión que propone Bourdieu supera los límites de la lingüística y apela a saberes del campo de la sociología:

Así, todos los esfuerzos para hallar el principio de la eficacia simbólica de las diferentes formas de argumentación, retórica y estilística en su lógica propiamente lingüística, están siempre condenadas al fracaso mientras no establezcan la relación entre las propiedades del discurso, las propiedades de quien las pronuncia y las propiedades de la institución que autoriza a pronunciarlos (...) (Bourdieu: 1985, 87).

Bourdieu analiza la «genericidad» en el campo literario; para el autor el género es una propiedad de este campo porque lo legitima, lo consagra. Es una categoría que permite incluir la idea de «gusto literario» y la legibilidad de las obras que circulan en el mercado. Según Arán (2001:59), el género es «distintivo, es *marca de distinción*, es un determinante, es principio de inclusión-exclusión, es formador de lectores con dichas marcas», ya que condicionan el proceso de lectura.

2.11.2.5. El post-estructuralismo y el post-modernismo, con los trabajos de Derrida

En «La ley del género» («La loi du genre», 1980) Derrida se pregunta sobre la categorización genérica, sus particularidades, perspectivas teóricas y sobre la multiplicidad de taxonomías que se han sucedido desde Aristóteles. Establece que en toda reflexión sobre géneros se produce un cruce entre la historia y la literatura, entre una tipología históricamente aceptada –y a su vez cambiante– y unas formas literarias canonizadas, como «relato» o «novela». Si bien la reflexión está principalmente relacionada con los textos literarios, extiende su interés a la textualidad en general, ya que toda producción textual puede reconocerse dentro de

ral, ya que toda producción textual puede reconocerse dentro de una clase. Para el filósofo, el término «género» se sitúa, como el lenguaje en general, en un lugar de fisura y es imposible otorgarle un sentido último porque en él se entrecruzan otras marcas. El «género» es, para Derrida, un lugar de condensación semántica.

Por otra parte, Derrida aporta un matiz interesante a la problemática genérica cuando sostiene que la llamada «ley del género» está basada en un principio de «economía parásita», ya que no forma parte del corpus que designa. Si una obra es clasificada como «novela», esta inclusión se realiza fuera de la obra, participa del todo del texto pero no le pertenece.

Entendido como principio de inclusión y exclusión, la reflexión derridiana no busca instituir una nueva categorización sino provocar una vuelta de tuerca en los estudios realizados. «Derrida no intenta ni superar, ni sustituir, sino colocarse en la frontera que abre, suscita o provoca el pensamiento sobre el género en la escritura» (Arán, 2001: 62).

2.11.2.6. Bajtin y el problema de los géneros discursivos

Bajtin, junto con Tinianov, aborda el análisis de los géneros discursivos teniendo en cuenta la interrelación de las condiciones históricas y sociales en su génesis, consolidación y transformación, pero presenta una posición crítica frente al formalismo tardío de Tinianov, incorporando una perspectiva semiótica y una orientación transdisciplinar.

En «El problema de los géneros discursivos» (1953), el autor establece las bases de su teoría. Para Bajtin, las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua, y, por ello, el carácter y las formas de dicho uso son multiformes. El uso de la lengua se realiza en enunciados orales y escritos concretos y singulares que reflejan las condiciones y el objeto de cada una de las esferas humanas por su contenido temático, su estilo verbal y su composición o estructuración. Estos tres aspectos están vinculados en la totalidad del enunciado y se determinan por la especificidad de una esfera humana, que elabora tipos relativamente estables de enunciados: los géneros discursivos.

Géneros discursivos	Contenido temático
	Estilo verbal
	Composición o estructuración

Tabla 2.3: Aspectos característicos de los géneros discursivos, según Bajtin.

Bajtin destaca la *heterogeneidad* de los géneros discursivos porque las posibilidades de la actividad humana generan un repertorio amplio que crece a medida que se vuelve más compleja dicha actividad: un diálogo cotidiano, un relato, una carta, una orden militar, un texto científico, una novela son algunos ejemplos de estos enunciados relativamente estables que se relacionan con la praxis humana.

Para clasificar esta diversidad de géneros, Bajtin diferencia los *géneros primarios o simples* y los *géneros secundarios o complejos*. Los primarios surgen de la comunicación discursiva inmediata (una conversación informal, por ejemplo) y los secundarios aparecen en condiciones de comunicación cultural más compleja, principalmente escrita (comunicación científica, artística, filosófica, literaria). Los géneros secundarios absorben y reelaboran diversos géneros primarios, como, por ejemplo, un diálogo en el marco de una novela.

Géneros primarios	Principalmente orales Ejemplos: Diálogos, conversaciones informales, cartas
Géneros secundarios	Principalmente escritos Ejemplos: comunicación artística, literaria, científica, filosófica

Tabla 2.4: Tipos de géneros discursivos, según Bajtin.

La elección de un género discursivo está condicionada, entre otros factores, por la especificidad de una esfera discursiva, por el tema, por la situación de comunicación y por el tipo de participantes. Para Bajtin, la existencia de los géneros condiciona la comunicación ya que organizan el discurso y permiten comprender las producciones ajenas.

2.12. Relación entre los conceptos de *género* y de *tipo textual*

El concepto de «género discursivo» está relacionado en forma estrecha con el de «tipo textual», ya que ambos buscan un marco clasificatorio para la producción discursiva de la sociedad.

Si se toma en cuenta las definiciones de Bajtin para géneros discursivos y la de Adam para tipos textuales, la diferencia entre una y otra caracterización reside en el principio de clasificación que los define: mientras que los géneros discursivos se desprenden de la praxis social, los tipos textuales se definen por parámetros cognitivos.

Los géneros discursivos, según la teoría bajtiniana, son enunciados relativamente estables, que se vinculan con una esfera humana y, si bien presentan regularidades en el estilo, la composición y el vocabulario, el eje que los define y los limita es esa misma praxis social. Por su parte, para Adam, los tipos textuales son configura-

ciones prototípicas, esquemas secuenciales que son elaborados por los individuos en la producción y en la comprensión. Esta definición no deja de lado el contexto, sino que también recoge factores culturales y sociales pero centra su análisis en aspectos cognitivos.

Teniendo en cuenta estas dos perspectivas, es posible reconocer, dentro de los tipos textuales; la realización de géneros discursivos, por ejemplo, dentro del tipo textual narrativo, se pueden encontrar, entre otros géneros, la fábula, el chiste o el cuento; o se puede incluir géneros como el artículo de opinión y el mensaje publicitario dentro del tipo textual argumentativo.

Según Álvarez Angulo (2005), a efectos didácticos, ambos conceptos se deben explicar para comprender las regularidades estructurales así como la importancia de la intencionalidad y las condiciones de producción de un texto.

Para ejemplificar las relaciones entre tipos y géneros, este autor propone el siguiente esquema (2005: 93, 94)

Tipos textuales	Géneros discursivos
Narrativo	Mito, leyenda, romance Canto, canción, himno, epopeya Novela, cuento, relato breve Fábula Chiste Sucesos personales Relato de la vida diaria
Descriptivo	Retrato Paisaje Acción o proceso Entrada del diccionario Guías, itinerarios Recetas, prospectos, modos de empleo Descripciones de la vida diaria
Expositivo	Ensayo, tratado, glosa Artículo, biografía, memorias, libro de viajes Refrán, máxima, aforismo, apotegma, greguería Tema de una enciclopedia Unidad didáctica de un manual escolar Explicaciones de la vida diaria
Argumentativo	Justificación de respuesta Crítica, artículo de opinión, carta al director Debate Juicio oral, sentencia judicial Demostración Mensaje publicitario (impreso y audiovisual) Argumentaciones de la vida diaria
Dialogal-conversacional	Conversación espontánea Diálogo (teatral, cinematográfico)

Tabla 2.5: Relación de tipos de texto y géneros discursivos (extraído de Álvarez Angulo, 1995).

2.13. Tipo textual argumentativo y géneros periodísticos: los géneros de opinión

2.13.1. Géneros periodísticos y tipos textuales

Como se ha desarrollado en el punto 2.12., la relación entre tipos textuales y géneros discursivos es estrecha, a tal punto que puede establecerse un correlato entre las estructuras prototípicas y los enunciados relacionados con alguna esfera de la actividad humana.

En la prensa, esta correlación puede verse reflejada en la clasificación de los textos periodísticos, ya que, si bien no existe un criterio único, autores como Núñez Ladeveze (1979), De Miguel (1982), Gomis (1989) y Vilarnovo y Sánchez (1992) distinguen entre aquellos textos que tienen función puramente informativa – reportaje, crónica- y los que buscan persuadir o convencer a los lectores –crítica, columna-. Es decir, podemos relacionar tipos textuales narrativos, descriptivos y

expositivos con los llamados «géneros informativos» y el tipo textual argumentativo con los «géneros de opinión».

Según Martínez Albertos (1992), la teoría de los géneros periodísticos surge por similitud a la de los géneros literarios, y Casasús (1988) considera que su función es la de sistematizar la producción literaria del periodismo a partir de unos prototipos diseñados desde el análisis de los textos que aparecen en los medios de comunicación. Santamaría (1991) sostiene que el concepto de «género periodístico» permite clasificar y valorar los textos y los define como modalidades históricas para lograr fines sociales. Bousoño (1970), por su parte, considera que el género permite representar los hechos informativos según modelos convencionales y orienta la significación del texto. En esta línea de análisis se ubican García Noblejas y Sánchez Aranda (1990) porque definen el género periodístico como un principio de organización formal y de contenidos y un modelo de interpretación. Retomando la idea de Jauss de «horizonte de expectativas» (desarrollada en el punto 2.11.2.3) los autores elaboran una definición de género periodístico que integra aspectos formales y comunicativos.

Armañanzas y Díaz Noci consideran que en la definición de género periodístico confluyen aspectos textuales, sociales y funcionales:

El periodismo como método de interpretación de la realidad comunica esta realidad a través de una serie de formas, de filtros, de fórmulas de redacción que se llaman géneros periodísticos. No se escriben de la misma manera porque sus funciones tampoco son las mismas (Armañanzas y Díaz Noci, 1996: 78).

Por lo visto anteriormente, los géneros periodísticos se clasifican según el criterio del quehacer profesional, es decir, la praxis periodística, pero también teniendo en cuenta aspectos textuales y comunicacionales, y, por ello, los estudiosos dividen «información» y «opinión». En este cruce aparecen las categorías de «género discursivo» y «tipos textuales», ya que los llamados «géneros informativos» se relacionan principalmente con el tipo narrativo, y los «géneros de opinión», con el argumentativo.

2.13.2 . Géneros periodísticos y secciones de la prensa

La categorización de los textos periodísticos dista de ser homogénea ya que hay dos grandes criterios para definirlos: desde el punto de vista de la **intención comunicativa** y desde el **contenido temático**. Por un lado, se caracterizan los

llamados «tres grandes espacios-tipo del periodismo actual»: de información o descriptivo; de investigación o explicativo y de opinión o prescriptivo. (Jorques Jiménez, 2000:147, 148); y por otro, las «secciones», «cada una de las partes en las que puede dividirse fácilmente el periódico, diferenciándose por los ámbitos de interés de las noticias contenidas en ellas» (Fernández Martínez, 1997: 71) como opinión, internacional, nacional, sociedad, economía, agenda, deportes, espectáculos, televisión y breves.

Para analizar ambas clasificaciones, siguiendo con el esquema de Bajtin, es preciso subrayar que un género discursivo se define por tres rasgos: contenido temático, estilo verbal y composición o estructuración. Teniendo en cuenta estos elementos, la diferenciación en secciones no es un criterio clasificatorio suficiente para los géneros periodísticos, ya que sólo tiene en cuenta el componente temático. Según Atorresi (1996), se pueden distinguir dos tipos de secciones, fijas y especiales, que se relacionan con la periodicidad en la que aparecen en los medios.

Secciones fijas	Secciones especiales
Información nacional Información internacional Información General Deportes Espectáculos Cultura Policía Editorial Opinión Cartas de lectores Economía Humor Meteorología y otros servicios	Suplemento ecológico Suplemento económico Suplemento cultural Suplemento infantil Suplemento juvenil Suplemento para padres Suplemento femenino y del hogar Turismo Arquitectura Educación Psicología Plástica Revista semanal Ciencia y Técnica Suplemento de humor y entretenimientos

Tabla 2.6: Secciones de la prensa, según Atorresi.

Esta clasificación, que permite conocer los temas que aborda un diario y su periodicidad, no informa sobre el estilo ni la estructuración de los textos, y, por lo tanto, no se ajusta a la caracterización de género discursivo bajtiniana.

2.13.3. Clasificación de los géneros periodísticos

Tomando en cuenta el criterio relacionado con el contenido temático, numerosos autores han realizado una propuesta de clasificación genérica. Siguiendo a Atorresi,

se distinguen tres intencionalidades: informativa, de opinión y de entretenimiento, y relaciona en cada una de ellas una serie de géneros periodísticos

Intencionalidad	Géneros
Informativa	Noticias Crónicas Notas Trabajos de investigación Reportajes Portadas Fotografías (foto instantánea y foto pose)
De opinión	Editoriales y colas de editoriales Comentarios Fotografías (foto-editorial) Cartas de lectores
De entretenimiento	Dibujos cómicos e historietas Juegos y entretenimientos varios Literatura

Tabla 2.7: Intencionalidad periodística y géneros. Atorresi 1996.

En *Conocer la prensa*, Guillaumet (1993) clasifica a los géneros de la prensa escrita en tres grandes grupos: géneros periodísticos propiamente dicho, entre los que se encuentra la noticia y el editorial; géneros auxiliares, como el pie de foto y la nota de redacción, y géneros híbridos, el informe y el reportaje.

Géneros periodísticos	Géneros auxiliares	Géneros híbridos:
Noticia Información Reportaje Crónica Entrevista Artículo Editorial	Pie de foto Nota de redacción Corto (noticia breve, de cuatro líneas, recurso de compaginación)	Informe Entrevista-reportaje

Tabla 2.8: Clasificación de los géneros periodísticos, según Guillaumet, 1993.

Morilla Segura (1981) describe cuatro géneros, analizados desde la composición y el estilo, como la noticia, el reportaje, la crónica y el artículo y Corzo Toral (1989) distingue tres grandes grupos: los géneros informativos, entre los que se encuentran noticia, reportaje, entrevista; los de opinión, que abarcan editorial y artículo, y los mixtos: crónica, crítica, columna y suelto.

Fernández Martínez (1997) marca la diferencia entre dos géneros periodísticos, los de información y los de opinión. Mientras en los primeros se percibe una ausencia de marcas subjetivas y la firma carece de relevancia (generalmente está alineada

da a la derecha y se utilizan iniciales); en los de opinión se observa una valoración subjetiva del medio o de un periodista o experto cuya firma aparece en cuerpo de letra grande y en lugar visible. Dentro de los géneros de información, Fernández Martínez incluye la noticia, la crónica, el reportaje, la entrevista, la encuesta y los breves. En los géneros de opinión aparecen las cartas al director, el editorial, la columna, la crítica y el artículo de opinión adosado a una noticia.

Información	Opinión
-Sin elementos subjetivos	-Con valoración subjetiva
-La firma aparece en pequeño o con iniciales	-La firma aparece en cuerpo de letra grande
-Firma alineada a la derecha del cuerpo	-La firma aparece en lugar visible
-No se opina	-Se opina
Subtipos: Noticia, Crónica, Reportaje, Entrevista, Encuesta, Breves	Subtipos: Cartas al director, Editorial, Columna, Crítica, Artículo de opinión adosado a una noticia

Tabla 2.9: Diferencias entre información y opinión, adaptado de Fernández Martínez (1997:76).

Por otra parte, algunos autores describen los géneros periodísticos a partir de los subtipos y establecen las particularidades de informe, reportaje, entrevista, crónica, artículo, editorial, crítica, comunicados y cartas al director, como García Novell (1992) o bien señalan las diferencias entre noticia, cartas y artículos de opinión, crónica, entrevista y reportaje, como Jurado y Gilabert (1994).

Guillamet	Géneros periodísticos: noticia, información, reportaje, crónica, entrevista, artículo, editorial.
	Géneros auxiliares: pie de foto, nota de redacción, corto (noticia breve, de cuatro líneas, recurso de compaginación).
	Géneros híbridos: informe, entrevista-reportaje.
Atorresi	Intencionalidad informativa: noticias, crónicas, notas, trabajos de investigación, reportajes, portadas, fotografías (foto instantánea y foto pose).
	Intencionalidad de opinión: editoriales y colas de editoriales, comentarios, fotografías (foto-editorial), cartas de lectores.
	Intencionalidad de entretenimiento: dibujos cómicos e historietas, juegos.
Morilla Segura	Noticia, reportaje, crónica, artículo.
Corzo Toral	Géneros informativos: noticia, reportaje, entrevista.
	Géneros de opinión: editorial y artículo.
	Géneros mixtos: crónica, crítica, columna, suelto.
García Novell	Informe, reportaje, entrevista, crónica, artículo, editorial, crítica, comunicados, cartas al director.
Jurado y Gilabert	Noticia, cartas y artículos de opinión, crónica, entrevista, reportaje.
Fernández Martínez	Géneros de información sin elementos subjetivos · Subtipos: noticia, crónica, reportaje, entrevista, encuesta, breves.
	Géneros de opinión con valoración subjetiva · Subtipos: cartas al director, editorial, columna, crítica, artículo de opinión adosado a una noticia.
Jorques Jiménez	Géneros de información o descriptivos.
	Géneros de investigación o explicativos.
	Géneros de opinión o prescriptivos.

Tabla 2.10: Caracterización de los géneros periodísticos, según diversos autores.

Una vez finalizado este recorrido por diversas caracterizaciones de los géneros periodísticos, se propone la siguiente clasificación:

- Géneros informativos
- Géneros de opinión
- Géneros interpretativos

Teniendo en cuenta la triple caracterización que propone Bajtin, cada uno de los géneros puede identificarse teniendo en cuenta su contenido temático, estilo verbal y composición o estructuración.

Los géneros informativos son aquellos que desarrollan acontecimientos de actualidad que suscitan el interés del público; a decir de Barthes (1977), el suceso o

fait diverse que hace que un hecho se transforme en noticia. El periodista busca crear en los lectores un «efecto de realidad» ante aquello que comunica, y, por ello, el estilo verbal es objetivo, se tiende a evitar la adjetivación y los modalizadores. En cuanto a la estructura sintáctica, se caracteriza por el uso de oraciones simples, sin subordinación. Finalmente, en la estructuración o composición, se habla del formato de «pirámide invertida», ya que se brinda más información al inicio del texto y se desarrollan aspectos menos relevantes a lo largo de él. Los subtipos informativos son la noticia y el reportaje objetivo.

Van Dijk propone una estructura esquemática para los relatos periodísticos. Este esquema o superestructura organiza el proceso de lectura, comprensión y reproducción del texto periodístico (ver diagrama).

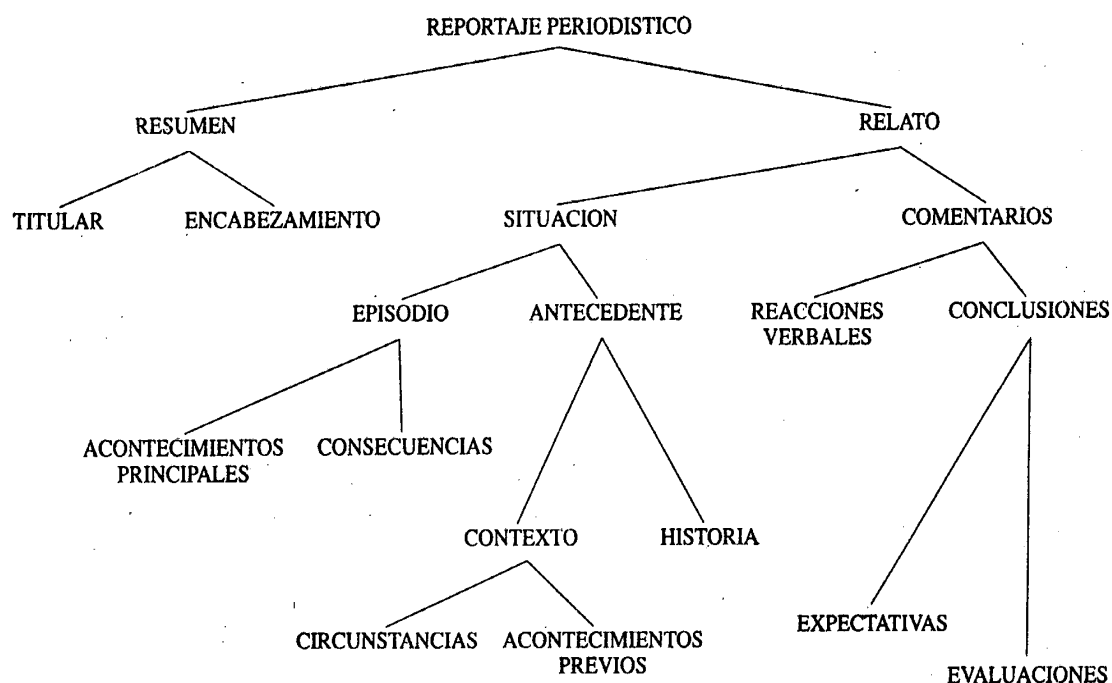


Figura 2.1.: Estructura hipotética de un esquema informativo, según Van Dijk.

Por otra parte, los géneros de opinión, si se tiene en cuenta su contenido temático, son aquellos en los que el periodista expone su punto de vista sobre acontecimientos que se han convertido en noticia. El estilo verbal, por lo tanto, es subjetivo, aparecen modalizadores, marcas de la enunciación, adjetivación y otras marcas de la subjetividad. La composición o estructuración que presentan los distintos subtipos se relacionan con los esquemas argumentativos de hipótesis o premisas de los que se extrae una conclusión o una consecuencia. Entre los subtipos, encontramos editoriales, columnas, artículos de opinión, viñetas, críticas literarias, cinematográficas y cartas de lectores. En el punto 2.14 se desarrollarán las características de cada uno de los subtipos más detenidamente.

Finalmente, los géneros interpretativos son aquellos que combinan opinión e información, desde el punto de vista del contenido temático, su estilo verbal es más libre, cercano al literario, utiliza diferentes registros y adjetivación. Su estructura dista de ser rígida y en este género se mezclan secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas y dialogal-conversacional. Los subtipos genéricos son entrevistas, crónicas y reportaje interpretativo (ver tabla 2.11).

Para finalizar este punto, cabe subrayar que en los medios de comunicación se observa una tendencia a la contaminación de los géneros, y la frontera entre opinión, información e interpretación se diluye. Del Rey (1988) sostiene que las clasificaciones tradicionales de géneros aparece superada por el modo de escritura de los periodistas. Armanzas y Díaz Noci (1996) consideran que la frontera entre información y opinión es difusa porque existe en nuestra sociedad una crisis de los paradigmas categoriales.

Una de las causas de este proceso de «hibridación» se relaciona con la aparición en Estados Unidos, hacia los años sesenta, del llamado «nuevo periodismo», una tendencia que busca utilizar recursos de la literatura en la construcción del texto periodístico. El monólogo interior, la ironía, el cambio de punto de vista, el humor, el uso de géneros diversos y otros recursos que estaban restringidos al ámbito de las letras comienzan a formar parte del mundo de la prensa. Wolfe, el precursor de esta tendencia, explica que «lo que me interesó no fue sólo el descubrimiento de que era posible escribir artículos muy fieles a la realidad empleando técnicas de la novela y el cuento. Era eso y más. Era el descubrimiento de que en un artículo, en periodismo, se podía recurrir a cualquier artificio literario (...)» (Wolfe, 1977: 22).

	Géneros Informativos	Géneros de opinión	Géneros interpretativos
Contenido temático	Desarrollan acontecimientos de actualidad que suscitan interés público.	Exponen opiniones sobre los acontecimientos que se transforman en noticia.	Combina información con opinión.
Estilo verbal	Objetivo, ausencia de adjetivación y modalizadores Oración simple sin subordinación.	Subjetivo, presencia de modalizadores, adjetivos, marcas de la enunciación.	Literario Uso de adjetivación Uso de registros diversos.
Composición o estructuración	Formato de pirámide invertida.	Esquema hipótesis/conclusión.	Formas libres, sujetas a la creatividad del periodista.
Subtipos	-Noticia -Reportaje objetivo.	-Editoriales -Columnas -Artículos de opinión -Viñetas -Críticas literarias, cinematográficas -Cartas de lectores.	Entrevistas Crónicas Reportaje interpretativo.
Tipos textuales predominantes	Narrativo.	Argumentativo.	Pueden presentar secuencias: -Narrativa -Descriptiva -Argumentativa -Dialogal-conversacional

Tabla 2.11: Géneros periodísticos informativos, de opinión e interpretativos.

Si bien la contaminación de géneros existe, también es preciso subrayar que la categorización de los géneros periodísticos es fundamental para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la prensa en el aula. Fundamentalmente, el criterio clasificatorio tiene propósitos didácticos.

2.14. Subtipos en los géneros de opinión

Tal como se ha señalado en el punto anterior, los géneros de opinión son aquellos cuyo objetivo es exponer ideas, argumentarlas e intentar persuadir a los lectores sobre los acontecimientos que conforman la realidad. Como ocurre con los géneros periodísticos en general, la comunidad académica carece de unanimidad a la hora de clasificarlos, y, por ello, existen diversas posturas y tipologías.

Atorresi (1996), por ejemplo, distingue «opinión propiamente dicha», «interpretación» y «crítica especializada», teniendo en cuenta el punto de vista o la perspecti-

perspectiva desde la cual se construye el texto. La formulación de un juicio sobre un acontecimiento es definido por la autora como «opinión propiamente dicha» (editorial, nota de opinión), en tanto que la relación de datos o acontecimientos sin que el periodista manifieste su subjetividad, es descrito como género de opinión «interpretativo», porque apela a la interpretación del lector (algún reportaje, por ejemplo). Finalmente, como «crítica especializada», Atorresi engloba los textos periodísticos que realizan una valoración por parte de un especialista pero no solo desde un punto de vista subjetivo, sino como resultado de un análisis aparentemente objetivo (crítica cinematográfica, literaria).

Domínguez (1978) une en su clasificación los criterios de secciones y géneros, ya que dentro de los géneros de opinión reconoce editoriales, críticas de libros, críticas teatrales, notas sobre arte, radio y televisión, y asimismo considera que en las secciones de finanzas y deportes es posible encontrar textos de opinión junto con noticias.

Armañanzas y Díaz Noci (1996: 35, 36) definen los géneros de opinión como una «construcción discursiva retórica, cuyo principal objetivo es la persuasión, que se vale de recursos lingüísticos, lógicos y científicos para exponer una tesis que se pretende verdadera o de valor universal». Para realizar una clasificación exhaustiva, los autores proponen recorrer los géneros de opinión a través de las secciones de los periódicos. Por ellos, distinguen editorial, suelto o glosa, artículo (ensayo, tribuna abierta, libre o pública, artículo costumbrista, artículo retrospectivo) y opinión iconográfica, es decir, humor e ilustraciones (viñetas y caricaturas), dentro de la sección de «Opinión». En la sección «Cultura y Espectáculos», se pueden encontrar la crítica cinematográfica y la crítica literaria, y, en otras secciones del diario, el comentario y la columna. Los medios de prensa ofrecen también espacios para la opinión de los lectores, que se ve expresada en las cartas al director y en las columnas del defensor del lector.

En todos estos subtipos del género de opinión aparecen valoraciones, juicios y puntos de vista, pero con matices que permiten distinguirlos. El editorial, por ejemplo, no lleva firma de autor, pero representa «la voz de la publicación», la línea ideológica del medio. Un análisis más detallado de este subtipo se realizará en el punto siguiente.

El suelto o glosa, por su parte, es una variedad del editorial, ya que tampoco lleva la firma del autor, y, según Mostaza (1953), es el equivalente a un «apunte» sobre el acontecimiento que se caracteriza por su brevedad y su intención valorativa. Martín Vivaldi (1986: 162) lo define como «la breve glosa de un hecho, de un acon-

tecimiento, de una idea, de una pequeña noticia» y su estilo suele ser más libre, con frases cortas y lenguaje sencillo.

El artículo, por su parte, se distingue del editorial y del suelto por la presencia de una firma de autor, ya que siempre aparece firmado por un periodista o bien por una personalidad del campo científico, tecnológico, literario, filosófico, político o cualquier otra disciplina de las artes o las ciencias. Generalmente no tiene periodicidad establecida y suele aparecer cuando se necesita el análisis de un experto pero no siempre está estrechamente ligado a las noticias. Por la gran variedad de temas que pueden ser abordados en un artículo, es el subtipo que presenta mayor libertad creativa, y se lo considera un texto bisagra entre la literatura y la prensa.

Se pueden encontrar distintos tipos de artículos en los medios de prensa. El ensayo, por ejemplo, es un texto que resume en forma amena ideas, hipótesis, conclusiones u opiniones de un autor. Los temas que pueden tratarse son variados y el estilo es divulgativo. Según Bryce Echenique (1994: 25), el ensayo se caracteriza por ser un género autónomo que «fluctúa entre el campo de la ciencia y la filosofía o de la literatura y el arte».

La tribuna abierta, libre o pública suele ser un tipo de texto polémico, ya que en él se vierten opiniones ajenas al medio y generalmente contrarias a su línea editorial. Los temas tratados son de actualidad y los autores suelen ser representantes de la política y la sociedad civil. Por las características de este texto, suelen iniciarse intercambios y réplicas a través de este espacio.

El costumbrista es otro tipo de artículo con larga tradición en la prensa española. Autores como Larra, Mesonero Romanos o Estébanez Calderón, y más recientemente Umbral o Vicent, son exponentes de este tipo de texto que presenta una visión crítica de la forma de vida de una sociedad. Martín Vivaldi (1986) considera que puede ser leído como un capítulo de una novela realista pero que a la vez brinda información de actualidad, de los «usos y costumbres» de una época y de un lugar.

El retrospectivo, finalmente, es un artículo de divulgación histórica, que suele publicarse con motivo de un aniversario o un recordatorio que coloca un hecho pasado como un suceso de actualidad (la llegada del Hombre a la Luna, el nacimiento del primer bebé probeta, la conmemoración de la muerte de una personalidad). Para Martínez Albertos (1992) es un texto que se ubica en la frontera del reportaje y el artículo de investigación.

Dentro de la sección de «Opinión» también encontramos la llamada «opinión iconográfica», es decir, la presencia de viñetas de humor con y sin texto, ilustraciones y caricaturas. Gomis (1989) afirma que el humor gráfico realiza una función de

comentario, y, por ello, se lo incluye en dicha sección. Según el autor, el humorista alude a una realidad que el lector conoce y da forma a las ideas que circulan en la sociedad sobre un determinado tema de actualidad.

Las ilustraciones, por ejemplo, aportan un punto de vista y pueden aparecer con o sin texto, acompañando una nota o bien solas, es decir, constituyendo un texto de opinión en sí mismo. El estilo de las ilustraciones debe ajustarse al de los textos de opinión del periódico y por ello, un tipo de dibujo informal tiene que obedecer a una línea editorial transgresora, y una ilustración más convencional coincidirá con un tipo de escritura periodística más formal. Generalmente, se relacionan con un tema central, a menudo objeto del editorial.

La caricatura, por su parte, es un método de hacer retratos en el que se acen-
túan los defectos de las facciones con un fin humorístico o burlón, según Kris (1964). Para Santamaría (1990), esta ilustración satírica y grotesca puede expresar ideas que hubieran sido muy difíciles de exponer en palabras, ya que permite la burla y cierta irreverencia ante los sectores del poder.

Los géneros de opinión, tal como se ha señalado, pueden encontrarse en otras secciones del periódico como Nacional, Internacional, Economía, Política o Deportes. Los dos subtipos que pueden aparecer son el comentario y la columna.

Armañanzas y Díaz Noci (1996) definen el comentario como

(...) un texto argumentativo cuyas características son las de tener generalmente como autor a un periodista, en muchas ocasiones con una responsabilidad dentro del organigrama de la redacción –jefe de sección, redactor-jefe- que domina un área informativa y por ello está capacitado para ofrecer su opinión sobre temas concretos.

Con respecto a su estructura, el comentario suele ser más libre que el editorial pero en general suele presentar un título valorativo, un planteamiento general del tema que se va a tratar, una exposición de diferentes facetas relativas al tema y un juicio crítico o una valoración final.

Por otra parte, la columna es un texto de opinión que tiene una periodicidad establecida; siempre aparece firmado, ya sea por un periodista o por una personalidad de la política, las ciencias, las letras o las artes, y brinda un juicio sobre algún tema de actualidad. El estilo es libre y busca reflejar la línea de pensamiento del colaborador que redacta el texto. El público suele buscar en el periódico esta firma porque generalmente el autor crea estados de opinión en la sociedad. Según López Pan (1995), la columna busca responder a una pregunta que se hacen los lectores so-

bre qué piensa una voz autorizada sobre algún aspecto de la realidad, lo considera el último grado de periodismo personal. Entre las características textuales, se puede citar la extensión moderada, la variedad del léxico utilizado y la diversidad temática. Entre los tipos de columna se puede diferenciar la política (internacional, nacional, autonómica y local), la personal, la de humor, la literaria, la de sociedad y la de economía, que responden a los diferentes temas tratados en el periódico.

Otros dos subtipos de los géneros periodísticos de opinión, la crítica teatral o cinematográfica y la crítica literaria, aparecen en la sección «Cultura y Espectáculos». Se entiende por «crítica» la valoración por parte de un experto, generalmente un periodista especializado, de las novedades o reposiciones de obras de arte, cine, teatro, música, ballet u otras expresiones artísticas. Además de aparecer en la sección nombrada, las críticas se publican en suplementos y revistas especializadas que acompañan al cuerpo del periódico. Vallejo (1993: 25) señala que la crítica tiene una función valorativa y para ello es necesaria una sólida formación de quien la realiza

(...) se acepta que un buen análisis lleva implícita la valoración, y la misma selección de la obra y de sus rasgos significativos da cuenta de una jerarquía de valores y de un grado de interpretación, pero la crítica periodística que se plantea aquí exige juicios explícitos, contrastados y rotundos.

La estructura de la crítica, tanto cinematográfica o teatral como literaria, consta de cuatro partes: un título breve, donde se expresa la valoración del autor; una ficha técnica, en la que se incluyen los datos de los artistas y realizadores; un cuerpo, en el que se desarrolla la apreciación general de la obra, y un juicio final, en el que el crítico da su «veredicto», una conclusión que resume su visión sobre la calidad de aquello que ha evaluado.

En la crítica cinematográfica, por ejemplo, se analizan todos los aspectos de la película –dirección, guión, actuación, producción, montaje, fotografía, música, vestuario, entre otros-, se describe la línea argumental y se valora el trabajo de conjunto. En la crítica teatral se evalúan los trabajos del director, la puesta en escena, los actores, escenógrafos, encargados del vestuario, iluminadores, técnicos, y la labor de todos aquellos que hacen posible la obra. También se resume el argumento y se emite un juicio crítico. El estilo de la crítica teatral o cinematográfica es ágil, cargado de adjetivación y preciso, sin caer en excesivos tecnicismos que limitarían el entendimiento del público al que va dirigido el texto.

Por otra parte, la crítica literaria está relacionada con las novedades del mercado editorial. Aparece generalmente en suplementos culturales y puede ser elaborada por un periodista especializado, un crítico o un escritor. Los aspectos de tipo técnico que suelen aparecer reflejados en la crítica literaria son el título de la obra, el autor, la editorial donde fue publicada, la ciudad de edición, el año y el número de páginas. También puede indicarse nombre del traductor, en el caso de que se trate de una obra originalmente escrita en una lengua distinta de la del medio periodístico, y el ilustrador o fotógrafo, cuando existan estos elementos en el libro.

En el cuerpo de la obra suele realizarse una breve referencia al argumento y a la estructura, así como al género, los procedimientos literarios, el proceso creativo del autor, la pertenencia a un determinado movimiento o generación y algunos datos biográficos, si se considera necesario, para entender el texto.

Para finalizar, es preciso señalar dos subtipos de géneros periodísticos de opinión, la carta al director y el defensor del lector, que buscan «dar voz» al público lector del periódico.

La carta al director o carta de lectores es un espacio que brinda el periódico dentro de la sección de opinión para que el lector pueda expresar sus ideas sobre diferentes aspectos de la vida pública. Los temas de las cartas de lectores pueden ser opiniones sobre las noticias dadas a conocer en la prensa, puntos de vista sobre editoriales, columnas o artículos publicados en el medio, observaciones sobre aspectos lingüísticos (errores de sintaxis, por ejemplo) o aclaraciones sobre datos errados vertidos en las páginas del periódico. Morán Torres (1988) considera que el deseo del lector de intervenir en el medio hace que se apropie del periódico, que lo considere suyo. A través de una carta dirigida al director, el público muestra aprobación o rechazo sobre un tema y se le reconoce el derecho a expresarse en libertad. Las cartas al director, por otro lado, deben obedecer a unas normas fijadas por el periódico, deben respetar una extensión máxima, enviarlas con una identificación del remitente y aceptar que el medio resuma, titule y hasta no las publique sin previo aviso.

Finalmente, el espacio de expresión del público queda reflejado en «el defensor del lector», otra de las modalidades en las que puede expresar su opinión en un periódico. También llamado «ombudsman», esta figura de origen sueco, que significa «comisionado», surgió con el objetivo de investigar las quejas de los ciudadanos ante el desempeño de los funcionarios. Cada periódico elige un periodista que, por un período breve (aproximadamente dos años), va a ser el encargado de recibir las críticas y comentarios de los lectores y de responderlos en una columna, de perio-

dicidad semanal, abierta para tal fin. Generalmente, las denuncias del público se relacionan con aspectos profesionales y éticos del periodismo.

Sección opinión	Sección cultura y espectáculos	Otras secciones	Lectores y opinión
Editorial Suelto Artículo (ensayo, tribuna abierta o pública, artículo costumbrista, artículo retrospectivo). Opinión iconográfica: humor, ilustraciones (viñetas, caricaturas).	Crítica cinematográfica Crítica literaria	Comentario Columna	Carta de lectores El defensor del lector

Tabla 2.12: Secciones de la prensa y géneros de opinión.

2.15. El editorial

Como se ha desarrollado en el punto 2.14., entre estos distintos subtipos de géneros de opinión, el editorial presenta una estructura con menos variantes que los artículos o los ensayos, donde el texto está más abierto a la creatividad del autor. Se trata de un texto anónimo y se puede definir como el portavoz de la línea ideológica de la publicación.

Su organización textual es relativamente homogénea, comienza con la breve exposición de la noticia, le sigue la opinión sobre los hechos y la conclusión, donde se expone una solución, se propone un cambio o la adopción de una determinada conducta. Martínez Albertos (1992) define al editorial como un artículo sin firma que explica, valora y juzga un hecho de importancia, y Santamaría (1990) señala que este tipo de texto cumple cuatro funciones: explicar los hechos; dar antecedentes; predecir el futuro y formular juicios.

Autores como Mostaza (1953) o González Ruiz (1953) describen una estructura que presenta un paralelismo entre los editoriales y las sentencias judiciales, ya que el esquema que establecen es: la enunciación del tema; la exposición de implicancias y consecuencias y la emisión de un fallo, la propuesta de adopción de una conducta o el ofrecimiento de una solución.

Como se verá en el punto 2.15.3., la estructura del editorial está relativamente uniformada y por este motivo constituye un tipo de texto adecuado para iniciar el trabajo de la argumentación en el aula, y posteriormente abordar textos que revisaran mayor complejidad estructural.

2.15.1. Tipos de editoriales

Los editoriales presentan características diferentes, según el enfoque del periodista. Núñez Ladevéze (1979) señala que existen dos clases de editoriales: los *explicativos*, que carecen de una opinión expresada en forma directa, y los *de tesis u opinión*, que buscan argumentar una postura con respecto a un tema de actualidad.

Graña (1930) distingue tipos de editorial según el objetivo que persigue el autor, cada uno de los cuales responde a una función psíquica del lector. Tomando en cuenta esta idea, se establecen los siguientes tipos:

- *Informativos*: Si el periodista busca dar a conocer una noticia.
- *Interpretativos*: Si pretende establecer causas o efectos sobre una noticia.
- *Polémicos*: Si busca debatir sobre determinadas medidas o decisiones.
- *Persuasivos*: Si busca convencer al lector sobre ciertos aspectos de la vida pública.
- *Performativos*: Si busca generar una acción en los lectores.

2.15.2. Temas abordados por el editorial

Borrat (1989: 40) señala que la política es el tema por antonomasia de los editoriales, ya que «los mayores y mejores recursos del periódico tienden a concentrarse en la producción de temarios políticos».

El editorial debe reflejar la opinión del medio sobre un aspecto central de la vida pública y, generalmente, los temas que tienen mayor repercusión en la vida de los ciudadanos están relacionados con decisiones de los actores políticos, del gobierno y la oposición. La economía, otro tema clave en la vida social, también suele ser eje del editorial, generalmente relacionado con la toma de decisiones gubernamentales o propuestas de los partidos políticos para llevar adelante o derogar alguna medida que afecta a las finanzas.

Si bien los temas políticos y económicos son centrales, distan de ser los únicos que abordan los editoriales. Por el contrario, aspectos relativos al ámbito social, cultural o científico también son susceptibles de una mirada general del medio, una toma de postura que la publicación realiza con el fin de expresar sus opiniones.

2.15.3. Estructura y estilo del editorial

Como se ha señalado en el punto 2.15, la estructura del editorial es uniforme; debe cumplir una serie de normas internas y cultivar un estilo sobrio. Generalmente, consta de cuatro partes:

- 1) Título.
- 2) Exposición de la noticia que genera el editorial.
- 3) Cuerpo del editorial, en el que se exponen argumentos, se interpretan los hechos o se analizan causas y consecuencias de determinados sucesos.
- 4) Cierre en el que se busca convencer al lector, generar una reacción o proponer un rumbo.

El léxico que se utiliza es serio y hasta rígido, y los editorialistas no se pueden permitir las licencias de los columnistas o los articulistas, cuyo uso del lenguaje puede ser más desenfadado, coloquial o ligero.

Gutiérrez Palacio (1984) considera que el estilo del editorial es sobrio, se busca marcar firmeza ante las opiniones vertidas y borrar las huellas del emisor, utilizando un lenguaje impersonal. Para León (1996), esta enunciación impersonal crea en el lector el efecto de que los sucesos hablan por sí mismos y los periodistas sitúan los hechos valorándolos discursivamente.

2.16. La carta al director

Por tratarse de un texto cuyo autor no forma parte de la redacción periodística del medio, autores como Jorques Jiménez (2000) no lo incluyen en su clasificación de los géneros de opinión. Sin embargo, Gomis (1989), García Novell (1992) y Gonnet (1999) lo definen como el género periodístico de opinión que brinda un espacio de expresión al público. Armañanzas y Díaz Noci (1996, 163) analizan las cartas al director en su clasificación de géneros periodísticos y la definen como

una serie de espacios, cada uno con sus reglas de juego, en los que el lector, anónimo o convertido ya en personaje público, pueda expresarse públicamente a través de la invitación del periódico o enviando él sus textos de manera espontánea.

Bouvet (2006) analiza este género como un tipo particular de cartas privadas que están destinadas a hacerse públicas, como el correo del corazón o el correo sentimental. «Por lo general se presentan como «cartas abiertas» que se caracterizan por una doble relación enunciativa: el lector se dirige a la vez a la redacción y a los lectores del diario» (Bouvet: 2006, 109).

Pastor (2009) afirma que la sección de cartas al director es una de las más populares. Además, cita un estudio de la Associated Press Managing Editors (APME) en

el que se observa el papel importante de las cartas como motor de una nueva forma de relación entre los periodistas y el público. Por otra parte, establece una serie de reglas que debe cumplir la carta para ser publicada:

- Regla de la relevancia, el tema debe ser de interés para un público amplio
- Regla de la brevedad, la exposición debe ser concisa
- Regla de la autoridad, si bien todos los ciudadanos tienen la posibilidad de emitir su opinión a través de una carta, las opiniones de ciertas personas son contempladas con mayor interés por su formación, papel social relevante, estatus social, cultural o económico
- Regla del entretenimiento, la forma de escritura debe ser ágil para facilitar su lectura al gran público
- Regla de la civilidad, se deben respetar las normas de urbanidad y la corrección en el estilo, cuidando el lenguaje y las formas

2.16.1. Estructura de las cartas al director

Como todo enunciado del género epistolar, la carta debe responder a una estructura de *encabezamiento*, en el que se dirige al destinatario, *cuerpo*, en el que se desarrolla el tema, *saludo*, en el que se despide del receptor y *firma*, en donde aparece el nombre del emisor.

La misiva se envía al director del medio y un equipo se encarga de clasificarlas y decir cuáles serán publicadas. En algunos casos, la sección de cartas al director se convierte en un verdadero campo de polémica, ya que aparecen cartas que responden o cuestionan otras cartas de lectores y se sucede un intercambio dialéctico.

La especificidad de las cartas al lector, que las diferencia de otro tipo de cartas, es que están sujetas a unas reglas enunciadas por el periódico en cuanto a la extensión, la identificación del remitente (que generalmente debe colocar todos sus datos personales, incluyendo el DNI), la aceptación de recortes o cambios en el texto y la renuncia a respuestas o explicaciones de los motivos por los que no se publica o se publica con variaciones.

2.16.2 Temas de las cartas de lectores

Las cartas de lectores suelen abordar todo tipo de temas. Generalmente se trata de aspectos de interés general pero también sirven como canal de comunicación de inquietudes, denuncias y agradecimientos de los ciudadanos comunes a instituciones o a sus propios pares.

Es posible establecer una clasificación de las cartas según el tema. Se distinguen, entonces

- Cartas sobre temas de interés público, en las que los lectores opinan sobre política, economía, cultura u otros temas de ámbito nacional o local.
- Cartas sobre temas de interés privado, en las que los lectores denuncian problemas personales o de su comunidad o agradecen gestos privados (devolución de dinero).
- Cartas sobre la política editorial del medio en el que publican su texto; por ejemplo, cuestionamiento sobre la forma en que se trata algún tema o sobre opiniones que se han vertido en ediciones anteriores.
- Cartas sobre aspectos estilísticos, en las que los lectores indican problemas de redacción, ortografía o tipografía.

Entendidas como un vehículo de expresión del lector en el medio, la carta al director permite a los lectores participar activamente y mostrar su aprobación o rechazo sobre aspectos diversos de la vida pública.

2.17. Conclusión

A lo largo de este capítulo se ha realizado un estudio de las tipologías textuales como campo de estudio de la lingüística, teniendo en cuenta sus orígenes, alcances y límites y su tratamiento en el aula. Posteriormente se ha observado la necesidad de trabajar la comprensión y producción textual relacionando tipologías textuales con el concepto de género discursivo, ya que la categoría genérica relaciona la textualidad con las prácticas sociales.

Posteriormente, se ha desarrollado el concepto de «género periodístico» y los diferentes subgéneros que lo componen, realizando un especial hincapié en los géneros de opinión. De entre ello, se han escogido el editorial y la carta de lectores para estudiarlos en profundidad.

El editorial constituye una herramienta adecuada para trabajar los géneros periodísticos de opinión y las tipologías textuales, en especial los textos argumentativos. La carta al director, por su parte, es un género periodístico en el que aparece la voz del lector y permite participar activamente a los usuarios en el periódico.

La lectura y posterior reflexión sobre el editorial y la escritura de una carta al director, actividades que se realizan en el marco de una secuencia didáctica, permite desarrollar las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, integrando y relacionando la oralidad (a través de debates, puestas en común) con la lectura y la escritura (análisis y elaboración de textos). Como se ha observado,

tanto el editorial como la carta de lectores permiten estudiar la argumentación. Los estudiantes pueden reconocer posturas ideológicas diversas, comprender una situación argumentativa, los actores que intervienen en la argumentación, los tipos de argumentos y los rasgos lingüísticos de este género, entre otros aspectos; por ese motivo la argumentación es el tema del capítulo tres. En dicho capítulo se estudian los textos argumentativos en el marco social e institucional de la enseñanza secundaria, en especial en cuarto curso de ESO y se expone una propuesta teórica para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación que se desarrolla en la secuencia didáctica llevada a cabo en la investigación de esta tesis.

Capítulo 3: La argumentación

3.1. Introducción

A lo largo de este capítulo se analizan los estudios más importantes sobre la argumentación con el fin de dar cuenta de la importancia central de este tema en el campo de las Humanidades. Posteriormente, se analiza el papel de la argumentación en el marco social e institucional de la enseñanza secundaria, en especial en cuarto curso de ESO. Se estudian los contenidos mínimos, el currículo de la Comunidad de Madrid y las evaluaciones nacionales e internacionales que permiten conocer el estado de la cuestión en el ámbito educativo madrileño.

Posteriormente, se expone la propuesta teórica sobre la argumentación que se desarrolla mediante una secuencia didáctica, llevada a cabo en tres centros públicos de Madrid.

En el ámbito educativo, el estudio de la argumentación se inscribe dentro de la reflexión sobre tipos textuales, es decir que los estudiantes analizan la argumentatividad de los textos buscando las particularidades y diferencias con otros grupos textuales o secuencias textuales –según la teoría que se adopte– como los narrativos, los descriptivos, los expositivos y los instructivos.

Pero la reflexión sobre la argumentación no sólo se relaciona con los estudios sobre lingüística textual, sino que, muy por el contrario, está inmersa en una tradición que se remonta a la Antigüedad clásica y abarca numerosas perspectivas como la Retórica, la Lógica, la Filosofía y más recientemente la Pragmática, la Sociolingüística y el Análisis de la Conversación.

3.2. El paradigma clásico. La retórica y la lógica argumentativas

Los estudios sobre la argumentación han estado relacionados con los trabajos sobre retórica y lógica. Plantin (1998: 13-15) señala que «tradicionalmente se considera la teoría de la argumentación como la parte fundamental del **sistema** retórico» y agrega que «desde los orígenes se desarrolló una visión de la argumentación **científica** dentro del marco de una **lógica**» (el destacado es del autor).

3.2.1. Los sofistas

Si se toma en cuenta el «mito fundacional» de los estudios retóricos, es preciso remontarnos al siglo V a. C., a la Vieja Italia, cuando Sicilia estaba gobernada por los tiranos Hierón y Gelón, que habían expropiado las tierras a sus legítimos dueños para repartirlas entre sus soldados. Hacia el 467 a. C., una revuelta derrocó a esta tiranía y los antiguos propietarios buscaron recuperar sus posesiones. Fue

en este momento cuando Córax y su discípulo Tisias se dedicaron a enseñar la técnica de la retórica judicial para que los siracusanos pudieran defender sus posturas ante los tribunales, ya que el gobierno democrático instauró un nuevo sistema de procedimiento judicial, el de los jurados populares, elegidos por sorteo, y ante ellos debía de debatirse el litigio por las tierras.

Así, en la Siracusa del siglo V a. C., surge *Tékhne (Arte)*⁴⁵, el primer tratado sobre los discursos persuasivos⁴⁶, que aparece en el marco de un movimiento de insurrección que derrota a la tiranía y trae la democracia; por lo tanto la retórica⁴⁷ es, desde sus orígenes, el arte democrático por excelencia, ya que nace en el seno de esta forma de organización que amplía las posibilidades de la acción social y política de la palabra. Por lo dicho anteriormente, sin la llegada de la democracia no puede entenderse el advenimiento de los estudios retóricos en el mundo clásico: «la parole était donc un moyen d'action privilégié. Elle le devint d'autant plus que progressait la démocratie» (Romilly: 1988, 91).

Junto con Siracusa, Atenas fue otra de las ciudades donde se comenzó a cultivar la retórica y también las causas fueron políticas y jurídicas ya que el avance de esta disciplina se produjo a partir de la «Reforma de Efialtes», en 462 a. C. Efialtes, con su decisión de constituir tribunales populares para dirimir los juicios, restringió el poder a las autoridades y colocó a simples ciudadanos en el papel de jueces y esta característica no profesional de los jurados provocó un auge de la retórica. Dominar las prácticas de simpatizar con el auditorio, conmover los corazones y lograr admiración de los jurados eran requisitos básicos para un buen orador, ya que garantizaban el voto favorable a sus peticiones.

En la Atenas democrática surge un *rhétor*, Gorgias de Leontinos, quien fundamentó filosóficamente la disciplina. El «arte que versa sobre los discursos», según Gorgias, permite a quienes lo cultivan *persuadir por la palabra*. La *antítesis* –enfrentamiento de premisas que se oponen léxica o semánticamente–; el *parison* –paralelismo de estructura sintáctica–, el *homeotéleuton* –recurrencia fónica– el *isócolon* –igualdad en el número de sílabas de dos miembros de frase– son algunas

⁴⁵ López Eire sostiene que es muy posible que Tisias pusiera por escrito las enseñanzas de Córax en *Arte*, «con lo que se convirtieron en los creadores de la retórica, aunque, desde luego, ya antes de la invención de este arte hubo oradores que pronunciaron discursos caracterizados por una enorme precisión y una forma muy distinguida» (López Eire: 2000, 13).

⁴⁶ La voz *rhetoriké* (retórica) aparece por primera vez en el *Gorgias* de Platón, escrito en el 385 a. C., pero la escena que describe el filósofo se remonta al siglo V a. C.

⁴⁷ Etimológicamente, *retórica* proviene del griego «*rhetoriké*». Esta palabra deriva de «*rhétor*» y significa «arte del *rhétor*». López Eire sostiene que esta voz significa «orador político», es decir, aquel que propone acuerdos o realiza pactos verbales (o *rétras* «*rhétrai*»).

de las llamadas «figuras gorgianas» que el sofista explicó y desarrolló. Para Gorgias el lenguaje es un arma pragmático-social, ya que quien domina el arte de la retórica «es capaz de persuadir por la palabra a los jueces en los tribunales; a los consejeros en el consejo; a los asambleístas en la asamblea, y en cualquier

otra reunión que haga referencia a la ciudad», como señala Platón en *Gorgias* (2000: 23).

Al igual que otros sofistas célebres, como Protágoras o Licofrón⁴⁸, Gorgias prefiere el «argumento de probabilidad» o *eikós*, que parte de la base de que el Hombre suele obrar de manera racional y predecible y por ello la reconstrucción de un hecho pasado puede hacerse a través del «verosímil». Se contenta con la verosimilitud y se preocupa por llegar al «alma», despertando emociones y sentimientos en sus oyentes.

Encomio de Helena y Defensa de Palamedes, dos discursos compuestos por Gorgias, fueron concebidos para exponer su concepción del arte retórico. Para Gorgias la palabra, el *logos*, puede deleitar, obrar, convencer, persuadir. Es un instrumento con el que se realizan diversos actos, pero no puede reproducir la realidad y por ello la verdad –entendida como reproducción de lo real– está alejada tanto del discurso retórico como del poético. Así como la retórica busca persuadir, la poesía busca deleitar al auditorio, pero ninguna de las dos pretende capturar la verdad.

Desde el punto de vista estilístico y psicológico, los sofistas han realizado grandes aportaciones a los estudios retóricos, pero su visión de esta disciplina, que da preeminencia a la opinión frente a la verdad, será cuestionada por Platón desde el punto de vista ético.

3.2.2. Platón y la crítica a los sofistas

Platón (428-347 a. C.) recriminó a los sofistas su concepción de la retórica y desarrolló su postura *antisofística* fundamentalmente en dos de sus obras, *Gorgias* y *Fedro*.

¿Y vamos a dejar dormir a Tisias y a Gorgias, que vieron que habían de estimarse más las verosimilitudes que las verdades, y por la fuerza de su palabra, aparecer las cosas pequeñas como grandes, las grandes como pequeñas, lo que es nuevo como si fuera viejo, y lo contrario como si fuera nuevo,

⁴⁸ Es preciso aclarar que las obras de los sofistas se conocen no por sus escritos, de los cuales prácticamente no se ha conservado nada, sino a través de las obras de Platón y Aristóteles. Como sostiene Robrieux (1993: 8), «le premier pour les mettre en scène face à Socrate, le second pour les citer et proposer une étude théorique et critique de leurs méthodes».

nuevo, y descubrieron cómo hablar con concisión o extenderse indefinidamente sobre cualquier materia? (Platón, 2001: 252).

La práctica retórica de su tiempo, entendida como una *logografía*, fue muy criticada, ya que consideraba que el objetivo fundamental de todo orador debía de ser llegar a la verdad.

Otra de las críticas a los sofistas residía en el hecho de que sus prácticas se habían preocupado por analizar la disposición del discurso, distinguir sus partes fundamentales, pero había olvidado –o desdeñado– la articulación lógica. Platón, por el contrario, entiende que el discurso debe ofrecerse como un organismo vivo, provisto de cabeza, tronco y extremidades, partes relacionadas entre sí que componen un todo y esta organización armónica del discurso encierra tanto un criterio estilístico como lógico.

Pero el filósofo rescató el carácter *psicagógico* de la retórica, su capacidad para seducir almas por medio de las palabras y entiende que el orador debe ser un experto en la ciencia de las almas «ya que la fuerza del discurso estriba en su hecho de ser un modo de seducir almas, es necesario que quien vaya a ser orador conozca cuantas partes tiene el alma» (Platón, 2000: 260). Asimismo, el buen retórico deberá conocer los tipos de discurso para saber cuál es el que más se ajusta a uno u otro tipo de alma: «Así que los hombres de tal condición son fáciles de convencer por tales discursos» (Platón, 2000: 260).

En el diálogo entre Sócrates y Fedro, el primero propone una retórica que «arrastre a las almas», que enseñe a argumentar la verdad a través de discursos estéticos y cuya estructura armónica refleje su coherencia lógica. Pero la tesis que plantee el orador debe ser demostrada filosóficamente, utilizando el método de la dialéctica, la técnica de conocer las relaciones entre las ideas. La retórica platónica queda sometida a la dialéctica y se aleja de los discursos cotidianos de las asambleas políticas y las ceremonias.

3.2.3. Aristóteles: la redefinición de la retórica y la reflexión sobre la lógica

Aristóteles es una figura clave para los estudios retóricos porque logra reunir en *Retórica* las reflexiones de su maestro Platón y los estudios de los sofistas. Según afirma López Eire (2000: 36), su mérito consiste en «haber legitimado filosóficamente todo un universo de cuestiones que son los problemas de todos los días», es decir, en haber sido un filósofo platónico y también empírico. Robriueux (1993: 11) también señala esta relación, matizando la diferencia de objetivos «Si les sophistes louent la rhétorique pour son pouvoir, Aristote l'apprécie pour son utilité».

El filósofo Aristóteles (1999: 173) entiende la retórica como «la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer» y la describe como un arte relacionado con la dialéctica y con la política⁴⁹, porque el proceso persuasivo de los discursos retóricos es descrito como un proceso social y político en el que intervienen también el carácter del orador, las emociones del auditorio y cuestiones de estilo. Para el Estagirita, la retórica es el arte que debe transmitir conocimiento verdadero, conocer el alma del auditorio y el tipo de discurso conveniente y lograr la persuasión.

Aristóteles distingue tres géneros retóricos y basa su clasificación en el oyente, puesto que el orador busca la persuasión del auditorio al cual dirige su discurso. En efecto, si el oyente es un juez, se tratará del género *jurídico*; si es un miembro de la asamblea, del *deliberativo* y si es un espectador, del *laudatorio*. Estos géneros retóricos presentan a su vez marcas textuales, por ejemplo, la relación con los tiempos verbales –pasado para el jurídico; presente para el laudatorio y futuro para el deliberativo–.

Por otra parte, son utilizados con fines diferentes, ya que «para el que delibera, <el fin> es lo conveniente y lo perjudicial (...). Para los que litigan en un juicio, <el fin> es lo justo y lo injusto (...), para los que elogian o censuran, <el fin> es lo bello y lo vergonzoso» (Aristóteles, 1999: 195).

En su estudio sobre la revalorización de la retórica aristotélica, Barthes (1974: 34) elabora el siguiente cuadro:

Géneros	Auditorio	Finalidad	Objeto	Tiempo	Razonamiento	L.C.
Deliberativo	Miembros de una asamblea	Aconsejar/	Útil/	Futuro	<i>Exempla</i>	Posible/
		desaconsejar	Perjudicial			Imposible
Judicial	Jueces	Acusar/	Justo/	Pasado	<i>Entimemas</i>	Real/
		defender	Injusto			no real
Demostrativo	Espectadores, público	Elogiar/ reprobar	Hermoso/	Presente	<i>Comparación</i>	Más/ menos
			feo		<i>Amplificatoria*</i>	

Tabla 3.1: La retórica y los géneros aristotélicos, según Barthes.

*Es una variedad de inducción, un *exemplum* orientado a la exaltación de la persona elogiada (por comparaciones implícitas).

En esta clasificación sobre los tres géneros, Aristóteles introduce el concepto de *lugares comunes* o *topoi*, «categorías formales de argumentos que tienen un alcance general, como lo posible y lo imposible; lo más y lo menos; los contrarios (...); lo

⁴⁹ En el Libro I de *Retórica*, Aristóteles considera a este arte como un «esqueje» de la dialéctica y la política y la vincula a con saberes de la filosofía práctica.

universal y lo particular» (Amossy, 2001: 19) y distingue *topoi* comunes a todos los géneros. Se trata de esquemas lógico-abstractos que constituyen principios de la argumentación y tienen tres propiedades: 1. generalidad; 2. pertenencia al sentido común; y 3. graduación, ya que se trata de «una regla que se supone comúnmente admitida, y tiene carácter gradual» (Fuentes Rodríguez y Alcalde Lara, 2002: 33)

El concepto de *topoi* ha sido estudiado por diversos autores desde la Antigüedad Clásica hasta nuestros días y se ha modificado, según el enfoque teórico que lo haya tratado. Compagnon (1979) sostiene que en la Edad Media los *topoi* se cristalizan y se convierten en estereotipos. Durante el Renacimiento, Goyet (1996) describe tres sentidos para los *lugares comunes*: el aristotélico, el clasificador y el argumentativo. La aparición de la *Logique de Port Royal*, en 1662 rechazará el *topoi* porque lo entiende como ideas trilladas que vuelven banal el discurso y esta concepción persiste actualmente, a punto tal que el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* brinda dos acepciones para *lugar común* como «principio general de que se saca la prueba para el argumento en el discurso» y también «expresión trivial, o ya muy empleada en caso análogo». Vico (1688-1744) describe el *sensus communis* como premisas de orden general que constituyen las bases para los valores y las jerarquías sobre las que el individuo justifica sus elecciones. Con la revisión de la retórica clásica llevada a cabo por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) se revisa el concepto de *topoi* en el siglo XX y se originan numerosos trabajos en el campo de la lingüística – Angenot (1982), Plantin (1993), Anscombre y Ducrot (1994), Anscombre (1995), entre otros-. También los *lugares comunes* son objeto de investigaciones en la sociología contemporánea, ya que son principios generales que dan cuenta de las representaciones socio-históricas –Adorno (1950), Asch (1952), Fishman (1956), Sherif (1969), Jodelet (1992)-. Otros estudios del tema corresponden al análisis de la publicidad y de los medios de comunicación - Barthes (1970), Adam y Bonhmmme (1997)-.

Por otra parte, en *Retórica*, Aristóteles realiza reflexiones sobre *lógica*, ya que estudia formalmente las inferencias entre enunciados y construye el primer sistema de lógica de términos, pero en el conjunto de los escritos lógicos del Estagirita —las *Categorías*, la obra *Sobre la Interpretación*, los *Primeros y Segundos Analíticos*, la *Refutación de los Sofismas*, los *Tópicos* y en parte la *Poética*— son el resultado de un esfuerzo de fundamentación del saber científico que no tenía apenas precedentes. En lógica, Aristóteles describió las reglas de validez para establecer un razonamiento encadenado y si estas reglas eran respetadas, y la reflexión partía de premisas verdaderas, no producirían nunca falsas conclusiones. Según el filósofo, los nexos básicos del razonamiento son los silogismos, proposiciones emparejadas que,

en su conjunto, proporcionan una nueva conclusión. Junto con la idea de silogismo, Aristóteles describe los conceptos de «cuantificación de los enunciados», «oposición entre enunciados»; «conversión de enunciados»; «la inducción y la deducción».

En el pensamiento clásico, la argumentación se ubica entre la retórica y la lógica, entendiendo a la primera como el arte de hablar y a la segunda como el arte de pensar. Esta relación entre ambas disciplinas, que data de la Antigüedad, es fundamental para abordar estudios sobre textos argumentativos. Al decir de Plantin (1998:16) «La argumentación en una lengua natural maneja conjuntamente la lógica y la retórica. Las teorías modernas de la argumentación se esfuerzan por articular esas dos formas de argumentación sin por ello reducirlas».

3.2.4. Cicerón y Quintiliano: el período romano

Herederos de la retórica griega, los pensadores romanos la ampliaron y difundieron. De marcada influencia platónica, la obra de Cicerón desarrolla la idea de que la retórica es el arte del *logos*, de aquello que diferencia al Hombre del animal, posibilitando la construcción de una comunidad lingüística y social. Kennedy (1994: 158) sostiene que la influencia de *De inventione* y de las seis obras de Cicerón sobre asuntos retóricos -*De oratore*, *Partitiones oratoriae*, *Brutus*, *Orator*, *De optimo genere oratorum* y *Topica*- puede rastrearse a lo largo de diecisiete siglos: «(...) no es una exageración decir que la historia de la retórica en Europa occidental desde la época de Cicerón hasta al menos el siglo XVII es la historia del ciceronianismo».

Pero no es Cicerón sino Quintiliano quien legó la obra más amplia sobre retórica de toda la Antigüedad que se conserva hasta nuestros días: la *Institutio oratoria*. En este texto se desarrollan las seis prácticas culturales que Barthes (1974) identifica con la retórica, considerada como una técnica, una enseñanza, una ciencia, una moral, una práctica social y una práctica lúdica. La retórica es un *ars* y por ello debe enseñarse, transmitirse de generación en generación; «la retórica es un arte que enseña al ciudadano a defenderse con el uso de la palabra allí donde se respetan las reglas del juego democrático (...)» (López Eire, 2000: 13). La retórica es básicamente democrática y debe ser enseñada, por ello, se convierte en uno de los principales contenidos para formar buenos ciudadanos. Quintiliano, que ante todo era un educador, buscó hacer de la retórica una *paideia*, una educación integral del ser humano en la sociedad; por ello, en el libro primero describe cómo debe ser la educación elemental del futuro orador, exponiendo su visión de la práctica pedagógica y del currículo, que incluye el estudio de la gramática, la ortografía y la composición, así como otras disciplinas, como música, geometría, astronomía y gimnasia.

El libro segundo, dedicado a la enseñanza en las primeras etapas de la escuela de retórica, delimita el objeto de estudio, y el libro tercero desarrolla la teoría retórica, describiendo los tres tipos tradicionales de oratoria -epidíctica, deliberativa y judicial-. En los libros siguientes se desarrolla la *inventio*, con el estudio de las cinco partes en las que se estructura un discurso, dedicando al *exordium* y a la *narratio* el cuarto y el quinto libros. El sexto está centrado en la *argumentatio*, dentro de la cual clasifica a los argumentos que pueden convencer al auditorio en dos grandes grupos: los que apelan a la razón -libro quinto- y los que se dirigen a los sentimientos -libro sexto-.

El libro séptimo trata de la *dispositio*, es decir, la manera de organizar el contenido del discurso y los recursos que se deben utilizar según la situación argumentativa. Los libros octavo y noveno están dedicados a la *elocutio*, la formulación verbal definitiva. En el libro décimo Quintiliano realiza un trabajo que podría llamarse «crítico», valorando obras literarias griegas y romanas y estableciendo juicios sobre la conveniencia de que el orador que se está formando lea a unos u otros autores.

El libro undécimo comienza con unos apuntes sobre el decoro y trata a continuación las dos últimas partes del hecho retórico: *memoria* y *actio*. El duodécimo y último libro de la *Institutio* aborda las cualidades morales; en él se define al *vir bonus dicendi peritus*, el orador ideal, que debe reunir la presencia de ánimo, la integridad moral y formación cultural para convencer mediante la palabra e influir en la escena política con el fin de lograr beneficios para su comunidad.

3.2.5. La Edad Media y la cristianización de la retórica

La retórica en la latinidad tardía presenta una doble orientación: por un lado, se dedica al estudio de figuras literarias, y por otro, analiza la composición de discursos, epístolas, narraciones y otros tipos de textos. Estas dos orientaciones de los estudios retóricos en la tardolatinidad van a desarrollarse durante la Edad Media porque son útiles a los fines del cristianismo, según el análisis de Alberte González (2000) y Pérez Rodríguez (2000): por una parte, los estudiosos de los textos sagrados buscan destacar el carácter literario de la Biblia; y, por otra, consideran que se justifica la utilización de la retórica para construir uno de los discursos religiosos por antonomasia: el sermón.

Con respecto a la primera orientación de la retórica, se puede observar en San Ambrosio que el texto bíblico es entendido como una obra artística, nacida bajo la inspiración del Espíritu Santo. Se trata de un texto sagrado, así como sabio y elocuente, y sus autores, aunque sin proponérselo, dominan todas las figuras retóricas.

Por su parte, San Agustín, al igual que San Ambrosio, afirma que el texto bíblico es un texto inspirado por la Divinidad, pero también que es sabio y bello, y propone un tratado sobre figuras retóricas bíblicas. Casiodoro, asimismo, impulsa el conocimiento de las figuras retóricas ya que están presentes en las escrituras sagradas, y San Isidoro ofrece en sus *Etimologías* un verdadero tratado de retórica en donde aparecen ejemplos bíblicos juntos con otros textos paganos.

Ya entrada la Edad Media, hacia el siglo VIII, San Alcuino retoma esta línea tardolatina, que busca compatibilizar la retórica y la Biblia, y en el siglo XII, San Ruperto de Deutz describe los procedimientos retóricos utilizados en los textos sagrados en su texto *De trinitate*.

Pero los estudios retóricos tardolatinos y medievales no sólo se dedicarán a analizar las figuras en la Biblia sino también a destacar otra de las funciones de la retórica: la producción de textos, fundamentalmente, de los sermones. Alberte González (2000) destaca esta corriente en *De doctrina cristiana*, de San Agustín: «Agustín en este tratado intentaba justificar no sólo la existencia de una oratoria latina cristiana (...) sino también la legitimidad del cultivo de una elocuencia cristiana y, en consecuencia, de una cristianización de la retórica, como arte productora de sermones», pero matiza esta idea afirmando que en el medioevo se dará una tensión entre los estudios retóricos basados en los clásicos y la vinculación de la construcción de los sermones al mundo exclusivamente bíblico y patrístico, como propuso San Gregorio Magno en su *Cura Pastoralis*.

La influencia de San Gregorio Magno, así como los Santos Padres de la Iglesia, se mantiene a lo largo de los siglos; alcanza a autores como San Isidoro de Sevilla y se prolonga hasta el siglo VIII. Posteriormente, se produce la Edad de Oro de la Escolástica, con los trabajos de Santo Tomás, y hacia el siglo XII resurgen los estudios de retórica y dialéctica clásicas y se retoman las lecturas de *Retórica a Herenio* y el *Arte Poética* de Horacio. Las artes predicatorias articulan entonces los planteamientos cristianos con los clásicos como la elocución, la memoria y la acción, relacionados con la tarea del predicador.

Junto con este proceso de «cristianización» de la retórica, las *artes praedicandi*, se establecen otras «artes medievales»: *artes dictaminis* y *artes poeticae*. Las *artes dictaminis* tratan la composición epistolar, fundamentalmente la redacción de cartas y documentos, y las *artes poeticae* se dedican al estudio de la composición de la poesía (Albaladejo Mayordomo, 1991).

En este período, Retórica, Poética y Gramática tienen un vínculo estrecho y una prueba de ello es que, por un lado, no existen en la época tratados de Poética

autónomos, y por otro, la Gramática absorbió, en gran parte, el objeto de estudio de la Retórica.

3.3. El Renacimiento

Como se ha desarrollado en el apartado anterior, entre los siglos VII y XIV, los estudios de retórica y argumentación estuvieron centrados en los textos bíblicos y en la reflexión sobre los escritos de los Padres de la Iglesia, pero hacia el siglo XV y fundamentalmente en el XVI, surge en Europa un movimiento de recuperación de los autores de la Antigüedad clásica: el Renacimiento. En este período, los estudios retóricos retoman las raíces clásicas, adaptadas a nuevas formas. Según Menéndez Pelayo (1974), se comienza a diferenciar la Retórica de la Poética, extensamente cultivada en los siglos XVI y XVII y se suceden los estudios retóricos en este período (Albaladejo Mayordomo, 1991).

El Renacimiento marca también el desarrollo de las lenguas romances y su expansión e intentos de normativización, como la aparición en 1492 de la *Gramática* de Antonio Nebrija. Pocos años más tarde, en 1541, aparece *Retórica en lengua castellana*, del fraile Miguel de Salinas y se suceden los trabajos de Rodrigo Santayana (1578) y de Juan de Guzmán (1589).

Esta profusión de tratados decae a fines del siglo XVI, donde comienza a producirse un cambio en los estudios sobre retórica. Los autores comienzan a centrarse en la *elocutio* y los demás fenómenos abonan el campo de la Poética, a tal punto que la Retórica se centra en la oratoria religiosa, la artificiosidad y el ornamento verbales.

3.4. Los estudios de Port Royal

La crisis de los estudios retóricos basados en la escolástica y los paradigmas grecolatinos origina hacia el siglo XVII un cambio en la concepción sobre el discurso, y la reflexión sobre el lenguaje basada en las ciencias, racionalista y empirista. Este nuevo paradigma busca descubrir patrones universales del pensamiento y de su expresión verbal, ordenar el caos y encontrar una racionalidad, tomando como modelo el lenguaje de las ciencias exactas.

Dos obras escritas en la abadía de Port Royal, la *Grammaire générale et raisonnée* y la *Logique*, analizan las normas del arte de hablar a partir de los procesos generales del pensamiento: la conceptualización, el juicio y la argumentación. Estos textos, fundamentales para la historia de la lingüística, abren un nuevo capítulo en los estudios sobre argumentación. Se produce la «matematización de la lógica», entendida no como el arte de pensar, sino como un apartado de la matemática. La

Retórica queda aislada, como una disciplina empobrecida, y pierde su conexión con la Poética.

Los estudios de Port Royal trabajan sobre la universalidad y por ello buscan describir una *gramática universal*, que aborde los principios generales de las lenguas, y crear un *lenguaje universal*, una *lingua franca* rigurosa y de fácil aprendizaje (Laborda, 1985), teniendo como modelo el lenguaje de las ciencias exactas. Pero estos objetivos son difíciles de alcanzar con un objeto de estudio como el lenguaje, en el que se producen fenómenos tales como la polisemia, la metáfora, la ambigüedad o el equívoco. Por esto, los estudios de Port Royal alcanzaron logros en los campos de la semántica, la lexicografía, la fonética y la sintaxis pero fueron criticados por estudios lingüísticos posteriores, ya que aquello que en la *Logique* se considera «deficiencia» o «irregularidad» del lenguaje es propio de su naturaleza.

Esta concepción de la lógica, ligada al formalismo, a la matemática, se mantiene hasta el siglo XIX, y hasta entonces el estudio de los textos argumentativos se encuentra privado de uno de sus pilares, la lógica.

3.5. Lógica y retórica en el paradigma positivista

Hasta fines del siglo XIX la retórica fue reducida a sus aspectos estilísticos, a su consideración como mero «arte de la expresión». El discurso positivista imperante relegó las cuestiones retóricas del campo científico a punto tal que una de las acepciones de retórica es «sofisterías o razones que no son del caso» (DRAE, XXII Edición). Tal como sostiene González Bedoya en su prólogo a la edición española del *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*, todavía en la actualidad el concepto «tiene connotaciones peyorativas (...); el término retórica se asocia más o menos con la falsificación, lo insincero, la hinchazón verbal, la vaciedad conceptual (González Bedoya, 2000: 9)». Para la concepción cartesiana, la retórica es social y científicamente peligrosa, enmascara lo falso, las conclusiones son solo aproximaciones a la verdad, poseen apariencia de verdad, son verosímiles, pero no verdaderas.

Esta crítica epistemológica tuvo como resultado la desaparición de la retórica de la esfera intelectual, a excepción de los manuales católicos tomistas, y el cultivo de la lógica formal, de métodos de razonamiento que evitasen el equívoco y que estableciesen una serie de universales basados en los principios de las ciencias «puras». El dogma racionalista cartesiano sostiene que la razón se construye a partir de la evidencia y considera que es falso o irracional aquello que no se sustenta en una demostración rigurosa. Los razonamientos lógico-formales, con premisas comprobadas empíricamente, son propios de las Matemáticas o la Física mientras que

las disciplinas humanísticas como el Derecho, la Filosofía, la Ética o la Teoría Literaria trabajan con premisas que expresan valores. Este modelo de argumentación no se considera válido por parte de las ciencias demostrativas y se relaciona lo retórico con la falsedad y el artificio.

Argumentar, en el paradigma positivista, es demostrar una tesis con datos empíricos y contrastables. Por ello, debe establecer métodos de razonamiento que sean aceptados por su corrección por parte de toda la comunidad científica. No hay lugar al desacuerdo ya que, según Descartes (1959: 205-206), «Siempre que dos hombres formulan juicios contrarios sobre el mismo asunto, es seguro que uno de los dos se equivoca». En el paradigma positivista, la falta de acuerdo devela el error porque según el paradigma cartesiano, si los científicos presentan divergencias «ninguno de los dos posee la verdad; pues, si tuviera una idea clara y evidente, podría exponerla a su adversario de modo que terminara por convencerlo».

3.6. Perelman, Toulmin y el resurgimiento de los estudios argumentativos

El resurgimiento de los estudios argumentativos que se apartan de la lógica formal se produce entrado el siglo XX, con la aparición de dos obras, el *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* de Perelman y Olbrechts-Tyteca, y *Uses of arguments*, de Toulmin, ambos publicados en 1958⁵⁰.

Para entender por qué se produce un cambio en el paradigma positivista hegemónico hasta entonces en el mundo científico, es preciso tener en cuenta el momento histórico y político, fundamentalmente en Europa. Entre los años 30 y 40 aparecieron en la escena política los discursos nazis y estalinistas y la reaparición de la argumentación permitió reponer la racionalidad en el discurso social. Las obras de Perelman y de Toulmin tienen gran relación con la acción política ya que la re-legitimación de la retórica apareció como un rechazo a los discursos totalitarios, tal como sostiene Plantin (2004).

⁵⁰ Hacia fines de los años 30 surgen en Europa una serie de obras que ejercerán influencia en estudios posteriores de la argumentación. Por ejemplo, *La violación de la masa por la propaganda política* (1939), de Tchakhotine, que habla de dos formas de propaganda, la «senso-propaganda», que apela a los sentidos, y la «racio-propaganda», que llama a la razón. *La literatura europea y la Edad Media latina* (1948), de Curtius, también tendrá importancia para los estudios sobre argumentación y el tema de los *topoi*. En 1950 se publica *La propaganda política* de J. M. Domenach, que analiza los vínculos entre los estudios de la propaganda y los discursos totalitarios. En esta obra, la retórica y la lógica son re-legitimadas contra estos discursos. En 1953 aparece el libro de Viehweg, *Tópica y jurisprudencia* y dos años después de las obras de Perelman y Toulmin se edita el *Manual de retórica literaria* de Lausberg.

3.6.1. Perelman

El modelo de Perelman y Olbrechts-Tyteca marca un hito en los estudios contemporáneos sobre la argumentación, ya que cuestiona el paradigma racionalista cartesiano imperante y elabora una teoría acorde a las necesidades argumentativas contemporáneas, inspirado en el razonamiento dialéctico de Aristóteles. La influencia de esta obra puede rastrearse en estudios posteriores de disciplinas humanísticas como la Filosofía, la Ciencia Jurídica, la Teoría de la Comunicación, la Lingüística o la Teoría de la Literatura.

Para Perelman (2000: 30), «el campo de la argumentación es el de lo verosímil, lo plausible, lo probable, en la medida en que este último escapa a la certeza del cálculo y por ello estudia los escenarios en los que un orador busca conseguir la adhesión de la audiencia». Según esta teoría, los razonamientos que no responden al esquema silogístico no son ilógicos, ya que en el campo de la deliberación o la discusión se utilizan esquemas de razonamiento diferentes a los estudiados por la lógica clásica.

Para la *Nueva Retórica* es fundamental estudiar los esquemas argumentativos que se ponen en escena ante un auditorio para influir en él y por ello el tipo de auditorio es determinante para la elección de los esquemas argumentativos.

3.6.1.1. Los auditorios

Perelman (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000: 56) distingue diferentes auditorios en función de los cuales se organiza el discurso argumentativo ya que «la argumentación efectiva emana del hecho de concebir al presunto auditorio lo más cerca posible de la realidad». Para ello distingue tres tipos: el auditorio universal, el particular y la auto-deliberación.

El auditorio universal es central en la obra de Perelman ya que trasciende las particularidades y permite encontrar esquemas argumentativos válidos para todos los públicos. Está constituido por lo que las sociedades consideran «real, verdadero y objetivamente válido» (2000:75).

El auditorio particular, por su parte, está formado por un público concreto sobre el cual el orador realiza un trabajo de persuasión, buscando su adhesión sobre determinados aspectos. Para ello, quien argumenta apela a *valores* y a *tópicos* que dicho auditorio privilegia.

La auto-deliberación, finalmente, es el discurso interior, que Perelman describe como un tercer tipo de auditorio, en una situación argumentativa donde el orador

conversa consigo mismo, produciéndose una escisión del sujeto en dos interlocutores. Se trata de un debate íntimo que se sitúa en el interior de un ser humano.

3.6.1.2. Los acuerdos

El punto de partida de la argumentación, según Perelman, son los acuerdos de los que parte una comunidad: una serie de valores, un lenguaje común y unas mismas reglas de interacción.

Estos acuerdos se dividen en tres:

1. con la aceptación de las premisas explícitas.
2. con los tipos de enlaces utilizados.
3. con la forma de utilizar los enlaces.

Lograr un acuerdo sobre aquello que es preferible, aceptable y razonable implica aceptar tanto los razonamientos evocados como la forma de presentarlos en el desarrollo argumentativo del discurso.

Los acuerdos se organizan en relación con *lo real* (acuerdo sobre hechos, verdades y presunciones) y con *lo preferible* (acuerdo sobre valores, jerarquías y lugares).

3.6.1.3. Los valores

Perelman distingue valores universales o absolutos, valores abstractos y valores concretos. Los valores universales o de persuasión se encuentran en el universo de creencias de un auditorio. Se refiere a ideas como lo bello, lo verdadero, el bien y su papel es justificar las opciones sobre las cuales existe un acuerdo unánime.

Los valores abstractos son aquellos que incitan a un compromiso, tales como la Justicia, la Verdad, la Libertad, la Soberanía o la Democracia y se recurre a ellos frecuentemente en argumentaciones políticas o jurídicas.

Finalmente, los valores concretos se relacionan con personas o entidades como la Iglesia, el Estado, el Ejército, la Nación y se vinculan con comportamientos o actitudes como la solidaridad, el compromiso, la disciplina o la lealtad.

Perelman (2000:139) considera, además, que la argumentación se basa no solo en valores «sino también en jerarquías, tales como la superioridad de los hombres sobre los animales, de los dioses sobre los hombres». La jerarquía, por lo tanto, hace que se eleven o se prefieran unos valores en detrimento de otros.

3.6.1.4. Los lugares

El concepto de «lugares» se relaciona con los *topoi* de Aristóteles, tratados en el punto 3.2.3. Este concepto aristotélico es tomado en la modernidad por diferentes autores que lo incorporan en sus teorías, como Curtius, que habla de «enunciados estereotipados» y Ducrot, que considera el «topos» como una relación gradual entre distintos predicados.

Para Perelman, los lugares se agrupan en:

- lugares de cantidad (mucho/poco; peor/mejor).
- lugares específicos (relacionados con una disciplina).
- lugares de calidad (lo único, lo oportuno).
- otros lugares: orden, de lo existente, del valor de la persona.

Perelman explica que los lugares comunes se caracterizan por su generalidad y son utilizados sistemáticamente en la práctica argumentativa.

3.6.1.5. Los esquemas argumentativos

La Nueva Retórica busca demostrar que los esquemas argumentativos se repiten, independientemente del contexto. Por ello, realiza una clasificación de diferentes esquemas que pueden encontrarse en un debate político, una discusión familiar o un tribunal.

Se distinguen los siguientes esquemas:

- *argumentos casi-lógicos*, ligados a las reglas de lógica formal.
- *basados en la estructura de lo real*, relacionados con los hechos que se formulan en el discurso argumentativo.
- *enlaces que fundamentan la estructura de lo real*, es decir, generalización a partir de casos particulares.
- *disociaciones*, que busca redefinir las nociones que en un principio estaban relacionadas en el discurso.

En el siguiente cuadro se resumen los esquemas argumentativos y sus subtipos:

Casi-lógicas	Basadas en la estructura de lo real	Establecen la estructura de lo real	Las disociaciones
1. Incompatibilidad –contradicción	Enlaces de sucesión: 1. Causa-efecto 2. Pragmático 3. Medio-fin	1. Ejemplo	Disociaciones

2. Identidad, definición, silogismo y tautología	Enlaces de coexistencia: 1. Autoridad	2. Ilustración	
3. Regla de justicia y reciprocidad	C. Doble jerarquía	3. Modelo y antimodelo	
4. Transitividad, inclusión y división		4. Analogía y metáfora	
5. Comparación			

Tabla 3.2: Esquemas argumentativos, según Perelman y Olbrechts / Tyteca.

3.6.1.6. Críticas a la Nueva Retórica

Desde la aparición del *Tratado* hasta nuestros días, la obra de Perelman y Olbrechts-Tyteca inició un camino de investigaciones, lecturas y relecturas pero no estuvo exenta de críticas.

Por ejemplo, en Francia, la Escuela de Análisis del Discurso, cuyos máximos representantes son Foucault (1973) y Pecheux (1990), discute los postulados de la *Nueva Retórica*. Una de las conceptualizaciones que suscita mayor discrepancia es la idea de que existe un *sujeto* que *planifica* su *discurso*. Esta planificación corresponde a una estrategia prevista de antemano y el *sujeto* controla el desarrollo de su argumentación.

Para Foucault, en cambio, el discurso no es la manifestación del sujeto hablante, pensante y conocedor, sino que es una totalidad en la que no se puede ver la dispersión y la discontinuidad del sujeto. No se pueden definir las regularidades de la enunciación mediante el recurso de la subjetividad, por ello critica el concepto de *autor*, *intencionalidad* y *fuerza del sentido*. Son esenciales las *condiciones de producción del discurso*, que corresponden a la condición social en las que éste aparece. El instrumento de análisis de esta línea de estudios es el marxismo y el psicoanálisis. La retórica argumentativa no provee *análisis* sino *paráfrasis*.

Por lo dicho anteriormente, se observa que hay una oposición entre estas dos grandes líneas de pensamiento y para quienes se inscriben en el análisis discursivo, la retórica solo manifiesta las ilusiones que tiene el sujeto en relación con su propio discurso.

Otra crítica a la *Nueva Retórica* proviene de la escuela de la pragma-dialéctica, que se analizará en 3.9.

3.6.2. Toulmin

El modelo argumentativo de Toulmin está basado más en la lógica que en la retórica, pero su teoría se halla más cercana a las argumentaciones reales que a

las artificiales, objeto de estudio del formalismo lógico. Se puede definir su modelo como una «lógica de la argumentación no formal» (Díaz Rodríguez, 2002: XIV).

Toulmin ha desarrollado su teoría teniendo en cuenta las argumentaciones de la Ciencia y cuatro disciplinas humanísticas -el Derecho, la Crítica de Arte, la Ética y la Administración de Empresas-.

El filósofo británico entiende que los argumentos no pueden reducirse al esquema de un silogismo y propone un modelo de argumento ideal cuya estructura presenta seis elementos relacionados:

1. tesis (*claim*), que resume la posición que se defiende en una argumentación.
2. los hechos (*ground*).
3. un principio que garantiza la conclusión (*warrant*).
4. una justificación (*backing*).
5. una restricción que limita el alcance o validez de la conclusión (*modality*).
6. una refutación a los argumentos que buscan invalidar la conclusión (*rebuttal*).

Para ejemplificar esta categorización, Toulmin (1958: 101-105) ofrece el siguiente ejemplo: La tesis: «Harry es ciudadano británico» tiene como hechos que Harry nació en Las Bermudas, como garantía, que según la ley, los varones nacidos en Las Bermudas son ciudadanos británicos. La refutación a la garantía sería, por ejemplo, que esta ley no funciona si los padres son extranjeros o si el sujeto se ha nacionalizado estadounidense y una restricción a la garantía es la afirmación de que casi todos los varones nacidos en Las Bermudas son ciudadanos británicos.

En *The Uses of Argument*, Toulmin describe la estructura de los argumentos de forma independiente del campo, es decir, de los temas a los cuales el argumento se refiere. Su teoría influirá en diversos investigadores, como Van Dijk, que utiliza su estructura para el diseño de la superestructura argumentativa, como se verá en 3.8.

3.7. Ducrot, Anscombe y la argumentación en la lengua

En el siglo XX los estudios sobre argumentación experimentaron dos momentos clave para su posterior desarrollo. Tal como se ha señalado en 3.6., un primer momento, en los años cincuenta, se relaciona con un cambio ideológico-político en la sociedad en que la re-legitimación de la retórica apareció como un rechazo a los discursos totalitarios nazis y estalinistas. Pero hay un segundo momento, el lógico-

lingüístico, que marca una renovación del concepto de argumentación: la obra de Anscombe y Ducrot publicada en Francia en la década de los setenta.

Ambos autores proponen una nueva definición del concepto de argumentación, no hablan de «renacimiento», como la *Nueva retórica*, sino que están inmersos en otro proyecto intelectual. La teoría de Anscombe y Ducrot marca el pasaje de una visión ideológica y política de la argumentación a una visión intralingüística. La argumentación no es entendida entonces como un instrumento de la acción y la crítica social, sino que está *en la lengua*⁵¹. A esto se suma el trabajo de Grize (1982), que estudió los aspectos cognitivos de la argumentación, o de Hamblin, quien realizó una crítica de las falacias en su libro *Fallacies* (1970), que tuvo gran influencia en teorías posteriores como la de Van Eemeren y Grootendorst, que se abordará en 3.9.

Ducrot y Anscombe desarrollaron la llamada «Teoría de la Argumentación en la Lengua», que estudia la manera en que los enunciados condicionan, por su significado, la continuación del discurso. Por ejemplo, en la siguiente emisión: «Juan ha comido mucho. No debe meterse en la piscina», aparecen dos realidades: el hecho de que Juan ha comido en exceso y la imposibilidad de meterse en la piscina. En los estudios lingüísticos anteriores a Ducrot y Anscombe, se consideraba que la conclusión (Juan no debe meterse en la piscina porque ha comido mucho) estaba condicionada por los hechos extralingüísticos. Sin embargo, los autores explican que son los propios elementos lingüísticos (y no los hechos que representan) los que encaminan la argumentación, es decir, no se argumenta con la lengua sino EN la lengua. Es decir, el adverbio «mucho» es el que condiciona la conclusión ya que sería imposible concluir que, por haber comido mucho, Juan puede meterse en la piscina.

Según esta teoría, los enunciados orientan el discurso, favoreciendo una dirección determinada u otra. Se habla entonces de «orientación argumentativa». Por ejemplo, la frase «Alicia es estudiosa» orienta el enunciado «Aprobará el examen» pero no el enunciado «Visitará Mallorca en verano».

Dos enunciados pueden estar «antiorientados», como los del ejemplo anterior, y «coorientados» (Alicia es estudiosa y trabajadora, aprobará el examen) pero también existen elementos lingüísticos que permiten conectar dos enunciados que

⁵¹ Uno de los problemas que se plantean en la discusión sobre argumentación es si ella está en la lengua o en el discurso. Para la retórica clásica, la argumentación está en el discurso. Decir que la lengua es argumentativa es como decir que la lengua es «clara». La idea de «claridad» es propiedad del discurso. Por el contrario, si se afirma que la argumentación está en la lengua, esto indica que la relación argumentación-conclusión es semántica.

no se hallan orientados. Por ejemplo, las frases «Llueve» e «Iré de compras» pueden unirse con el conector «pese a que». Por lo tanto, es posible unir dos ideas aparentemente contrarias en la frase «Pese a que llueve, iré de compras». Los hechos son iguales (está lloviendo y se realizarán las compras) pero la conclusión es diferente por la acción de los elementos lingüísticos. Es decir, ciertas frases, especialmente las que se construyen con *peu*, *un peu*, *aussi... que* «(...) imponen que sus enunciados sean utilizados argumentativamente y que sean en una dirección determinada» (Anscombe y Ducrot: 1994: 206).

La Teoría de la Argumentación en la Lengua continúa desarrollándose por parte de Ducrot y Anscombe, pero ambos autores han iniciado caminos de investigación de forma separada. Desde 1995, Ducrot elabora con M. Carel la Teoría de los Bloques Semánticos y Anscombe la Teoría de los Estereotipos en la Lengua (ver Portolés, 2001: 87-100).

3.8. Van Dijk

En *La ciencia del texto*, Van Dijk propone un acercamiento al fenómeno textual desde el punto de vista semántico. Para ello, desarrolla los conceptos de *superestructura* y *macroestructura* y propone esquemas para diferentes tipos de textos. Una superestructura puede caracterizarse como la *forma global* de los textos, que presenta una ordenación específica y una serie de relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. En *La ciencia del texto* la define como «(...) un tipo de esquema abstracto (...) que se compone de una serie de categorías, cuyas probabilidades de combinación se basan en reglas convencionales» (Van Dijk: 1996, 144). La superestructura es una categoría en la que se establece el orden de las partes de los textos y permite clasificarlos dentro de un tipo. Dentro de los esquemas superestructurales básicos, Van Dijk analiza la narración y la argumentación y explica que determinados textos presentan una estructura convencional y otros carecen de ella (en especial, los textos poéticos).

La *macroestructura*, por su parte, constituye la estructura semántica del texto que está formada por *macroproposiciones*, secuencias de oraciones que resumen la información global de ciertos fragmentos. Para llegar a la macroestructura textual, se deben aplicar las llamadas *macrorreglas*, una serie de operaciones cognitivas que permiten extraer la macroestructura. Estas macrorreglas son:

- *Supresión u omisión*, que consiste en eliminar la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto.
- *Selección*, que es la operación inversa a la supresión, y se caracteriza por elegir la información relevante dentro del sentido global del texto.

- *Generalización*, que consiste en englobar las características que seres, objetos o personas tienen en común.
- *Integración o construcción*, que es la fusión de varias proposiciones en una que puede o no estar presente en el texto.

Para explicar la superestructura del texto argumentativo, Van Dijk parte de la estructura clásica de «hipótesis» y «conclusión» pero reformula la categoría de «hipótesis» en «justificación» y subdivide dicha categoría en las subcategorías «marco» y «circunstancia», que indican la situación en la que se produce la argumentación (por ejemplo, un debate parlamentario). La «circunstancia», a su vez, tiene un «punto de partida» y unos «hechos» que originan el texto argumentativo (por ejemplo, una propuesta de ley derivada de un conflicto social). Finalmente, debe haber una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión, por ello se habla de «legitimidad» y «refuerzo» (ver esquema siguiente).

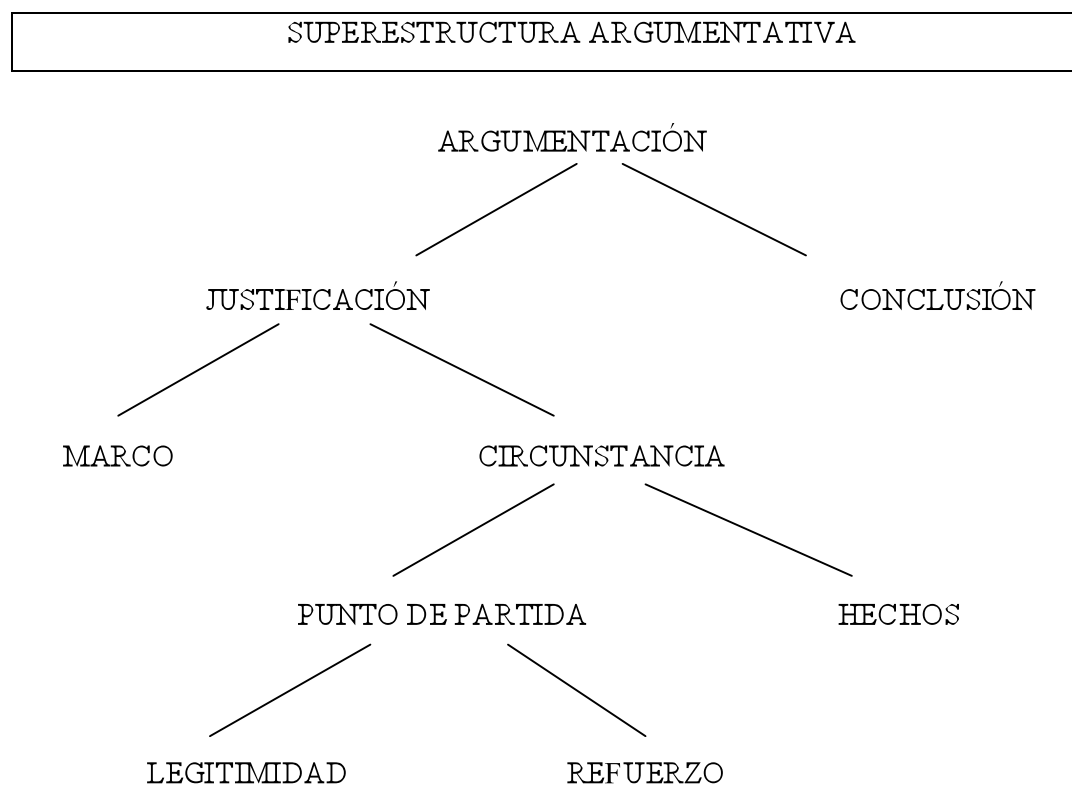


Figura 3.1.: Superestructura argumentativa, según Van Dijk, (1996).

3.9. Van Eemeren y Grootendorst

Van Eemeren y Grootendorst elaboraron la teoría pragma-dialéctica según la cual la argumentación debe estudiarse combinando aspectos descriptivos y normativos. Parten de los postulados de la Teoría de los Actos de Habla, desarrolla-

da en la década de los sesenta por Austin y Searle, y sostienen que argumentar es «un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o disputa» (Van Eemeren y Grootendorst, 2002: 29).

Los autores construyen su teoría en torno a cuatro ejes:

- Externalización.
- Funcionalización.
- Socialización.
- Dialectificación.

La externalización de la argumentación busca analizar los textos argumentativos desde aquello que expresan los individuos. Se busca hacer explícitos los implícitos en una reconstrucción adecuada de las emisiones presentes en las argumentaciones.

La funcionalización se alcanza al analizar los discursos argumentativos como actos de habla en la vida cotidiana, dejando de lado el análisis lógico tradicional.

La socialización se logra entendiendo la argumentación como un proceso interactivo entre dos o más usuarios. Se busca entender la argumentación en contexto, analizando quiénes son los participantes en el acto comunicativo.

Finalmente, la dialectificación se alcanza entendiendo la argumentación como medio racional para convencer y no como simple persuasión. Según esta teoría, en toda situación argumentativa hay un oponente crítico con el que se entabla una disputa o una discusión crítica.

3.9.1. Partes

Según Van Eemeren y Grootendorst, en toda argumentación es posible encontrar dos figuras: el **protagonista**, que defiende su punto de vista, y el **antagonista**, que ataca los argumentos del primero. También se habla de *proponente* y *oponente*.

3.9.2. Tipos de esquemas argumentativos

Van Eemeren y Grootendorst identifican cuatro aspectos del texto argumentativo que desempeñan un papel fundamental en la resolución de disputas o cambios de opiniones:

1. Los puntos de vista que están en discusión.
2. Las diferentes posiciones que adoptan las partes.
3. Los argumentos explícitos e implícitos.
4. La estructura de la argumentación.

La identificación de estos cuatro aspectos es fundamental para encontrar los puntos pertinentes de una argumentación.

Junto con los aspectos anteriormente citados, los autores proponen tres esquemas argumentativos que representan la forma en que se relacionan los argumentos con la conclusión: el esquema sintomático, el analógico y el pragmático.

En el esquema sintomático se establece una relación de concomitancia que muestra que la aceptabilidad de las premisas se transfiere a la conclusión. Los tipos de argumentos utilizados pueden ser deductivos o inductivos.

El esquema analógico presenta una relación de similitud, parecido o correspondencia entre premisas y conclusión. Se utilizan argumentos por ejemplificación, comparaciones o apelación a modelos.

Finalmente, el esquema pragmático se basa en relaciones de causalidad entre las premisas y la conclusión. Los tipos de argumentos más utilizados son los de causa-efecto, problema-solución, medios-fines y ventajas - desventajas.

A modo de síntesis, se ofrece el siguiente esquema:

Secuencias argumentativas	Relación entre premisas y conclusión	Tipos de argumentos
Sintomática	Concomitancia	Deductivos Inductivos
Analógica	Similitud	Comparación Ejemplificación Modelos
Pragmática	Causalidad	Consecuencia Causa-efecto Problema-solución Medios-fines Ventajas y desventajas

Tabla 3.3: Esquemas argumentativos, según Van Eemeren y Grootendorst.

3.9.3. Fases de la discusión dialéctica

Según los postulados de la pragma-dialéctica, en una situación ideal⁵², la resolución de una disputa pasa por cuatro fases:

1. Etapa de confrontación.
2. Etapa de apertura.
3. Etapa de argumentación.

⁵² Los autores aclaran que el discurso argumentativo, en la vida real, se desvía de este modelo ideal (ver Van Eemeren y Grootendorst, 2002:56).

4. Etapa de Clausura.

La etapa de confrontación da inicio a la disputa, se establece un punto de vista y el mismo es puesto en duda.

La etapa de apertura se inicia cuando se decide intentar resolver la disputa por medio de una discusión argumentativa reglamentada. Una parte es el *protagonista* y otra, el *antagonista*.

La etapa de la argumentación abarca el momento en que el protagonista defiende su posición y el antagonista requiere más argumentación.

Finalmente, en la etapa de clausura, se establece si la disputa ha sido resuelta a favor del protagonista o del antagonista.

En cada una de estas etapas, Van Eemeren y Grootendorst estudian diversos actos de habla. Así, en la confrontación, aparecen los asertivos; en la apertura, los directivos; en la argumentación, los de compromiso y expresivos y en la clausura, los declarativos.

Etapas	Actos de habla
Confrontación	Asertivos
Apertura	Directivos
Argumentación	De compromiso y Expresivos
Clausura	Declarativos

Tabla 3.4: Etapas de la disputa y actos de habla, según Van Eemeren y Grootendorst.

3.9.4. Decálogo para discutir con personas razonables o diez reglas para una discusión crítica

Van Eemeren y Grootendorst (2002) proponen una serie de reglas que debe guiar la discusión crítica. En el caso de que se viole alguna de estas reglas, se caerá en una *falacia*, tema que se tratará en el siguiente punto.

Según estos autores, las partes que intervienen en una discusión, el proponente y el oponente, deben aceptar estas reglas. Ambos participantes se guiarán por el principio cooperativo y las máximas conversacionales de Grice⁵³

⁵³ Grice (1991 y 1998) ha desarrollado una teoría conversacional basada en un principio de cooperación, es decir, los hablantes deben hacer que su contribución a la conversación sea la requerida al propósito o a la dirección del intercambio comunicativo. De este principio se derivan cuatro máximas:

1. De cantidad: la contribución debe ser tan informativa como sea necesario.
2. De cualidad: la contribución debe ser verdadera.
3. De relevancia: lo que se diga debe ser pertinente.

Van Eemeren y Grootendorst proponen las siguientes reglas (2002: 223-224):

Regla 1: Las partes no deben impedirse unas a otras presentar puntos de vista o ponerlos en duda.

Regla 2: Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Regla 3: El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

Regla 4: Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Regla 5: Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que dicha parte ha dejado implícita.

Regla 6: Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

Regla 7: Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

Regla 8: En su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

Regla 9: Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Regla 10: Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulacio-

4. De manera: se debe evitar la ambigüedad, la contribución debe ser clara, breve y ordenada.

Van Eemeren y Grootendorst se inscriben en esta línea al elaborar sus reglas para la argumentación.

nes de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

Estas reglas permiten identificar las falacias argumentativas, que impiden el buen desarrollo de una discusión dialéctica y serán tratadas a continuación.

3.9.5. Falacias

En su libro *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmadialéctica* (2002), Van Eemeren y Grootendorst relacionan a las falacias con las reglas de la discusión crítica y consideran que para establecer por qué un argumento que parece válido no lo es, se debe elaborar una teoría que tenga presentes los siguientes elementos:

1. normas que establezcan cuáles son los pasos razonables y cuáles no.
2. criterios que permitan decidir cuándo se ha violado la norma.
3. procedimientos de interpretación para determinar que un enunciado satisface los criterios establecidos.

En la obra anteriormente citada analizan treinta y cuatro falacias y las organizan en diez grandes ejes, uno por cada regla que ha sido violada. Se establecen falacias en la etapa de la confrontación (i); en la distribución de los roles de la discusión (ii); en la representación de los puntos de vista (iii); en la elección de los medios de defensa (iv); en el tratamiento de las premisas implícitas (v); en la utilización de los puntos de partida (vi); en la utilización de los esquemas argumentativos (vii); en la utilización de las formas lógicas de la argumentación (viii); en la etapa de clausura (ix) y en el uso del lenguaje (x).

Las violaciones a la regla 1, en la etapa de confrontación, se pueden dar por parte del protagonista o del antagonista con respecto a los puntos de vista (prohibir puntos de vista, declarar *sagrados* ciertos puntos de vista) o con respecto al oponente (presionar a la parte contraria manipulando sus sentimientos o realizar un ataque personal). Dentro de este grupo de falacias se encuentran *argumentum ad baculum*, *ad hominem* y *ad misericordiam*, según la categorización tradicional.

La regla 2 puede ser violada por el protagonista, en la etapa de apertura, si evade o desplaza el peso de la prueba. En términos tradicionales, se habla de *argumentum ad ignorantiam* y de *argumentum ad verecundiam*.

La regla 3 puede infringirse en todas las etapas de la discusión por parte del protagonista o del antagonista. Esta regla se viola si se le imputa un punto de vista ficticio o si se distorsiona el punto de vista de la parte contraria.

Solo el protagonista puede transgredir la regla 4 en la etapa de la argumentación. Se produce este tipo de falacias si la argumentación no se refiere al punto de vista en discusión o si el punto de vista no se defiende por medio de una argumentación sino empleando medios de persuasión no argumentativos (apelar a las emociones, por ejemplo). Dentro de este grupo se pueden incluir las tradicionales *argumentum ad populum* e *ignoratio elenchi*.

La regla 5 puede ser quebrantada por el protagonista o el antagonista, indistintamente, en la etapa de la argumentación. Se realiza esta falacia si el protagonista niega una premisa implícita o si el antagonista magnifica una premisa implícita.

Al igual que la regla 5, también la regla 6 puede ser rota por ambas partes en la etapa de la argumentación si el protagonista presenta falsamente una premisa o argumentación como si fuese un punto de partida común y el antagonista pone en duda un punto de vista aceptado. Se incluye en este grupo la falacia *petitio principii* de la tradición clásica.

Solo el protagonista puede transgredir la regla 7, en la etapa de la argumentación, si se basa en un esquema inapropiado o si usa incorrectamente un esquema argumentativo. En la nomenclatura clásica se habla de *secundum quid*, *quaternio terminorum* y de *post hoc ergo propter hoc*.

La regla 8 puede quebrarse, por parte del protagonista, en la etapa de la argumentación. Esto ocurre si confunde las condiciones necesarias y suficientes o las propiedades de las partes y el todo.

Protagonista o antagonista pueden quebrar la regla 9 en la etapa de clausura. Esto ocurre si el protagonista declara como absoluto el éxito de la defensa o si el antagonista declara como absoluto el fracaso de la defensa.

Finalmente, la regla 10 se viola si el protagonista o el antagonista, en cualquier etapa de la discusión, tienen poca claridad en sus enunciados o son ambiguos.

A modo de resumen, se ofrece el siguiente cuadro:

Reglas	Etapas	Partes	Falacias	Tradición clásica
1	1	P/A	Presionar a la parte contraria con amenazas	Argumentum ad baculum
			Sembrar sospechas sobre las motivaciones de la parte contraria	Argumentum ad hominem
			Apelar a los sentimientos de compasión de la parte contraria	Argumentum ad misericordiam
2	2	P	Desplazar el peso de la prueba	Argumentum ad ignorantiam (1)
			Evadir el peso de la prueba	Argumentum ad verecundiam
3	1-4	P/A	Imputar un punto de vista ficticio o distorsionar el punto de vista de la parte contraria	Hombre de paja 1 (distorsión)
4	3	P	Presentar argumentos que no se refieren al punto de vista en cuestión	Ignoratio elenchi
			Manipular las emociones de la audiencia	Argumentum ad populum
5	3	P/A	Negar una premisa implícita (P) Magnificar una premisa implícita (A)	Hombre de paja 2 (magnificación)
6	3	P/A	Realizar un razonamiento circular	Petitio principii
7	3	P	Utilizar incorrectamente el esquema argumentativo de la causalidad	Post hoc ergo propter hoc
			Utilizar incorrectamente el esquema argumentativo de la concomitancia	Secundum quid
			Expresar un razonamiento en forma de silogismo sin evidenciar un cuarto término que induce a una falacia	Quaternio terminorum
8	3	P	Confundir las condiciones necesarias y las suficientes, tratando una necesaria como si fuese suficiente	Afirmar el consecuente
9	4	P/A	Considerar absoluto el fracaso de la defensa	Argumentum ad ignorantiam (2)
10	1-4	P/A	Manipular la ambigüedad referencial, sintáctica o semántica	Falacia de ambigüedad

Tabla 3.5: Análisis pragma-dialéctico y falacias tradicionales.

3.10. Marco social e institucional de la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en la Educación Secundaria Obligatoria

La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación aparece en todos los documentos oficiales que regulan la educación obligatoria en España en todos los niveles, tanto en el Diseño Curricular Base (DCB) de Educación Infantil como en los de Educación Primaria y Educación Secundaria y en el Real Decreto de Desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y el Decreto 23/2007 que fija el currículo de Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid.

Por otra parte, la comprensión de los textos argumentativos es uno de los aspectos que se valora en diversas evaluaciones como la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) que realiza anualmente la Comunidad de Madrid o en la evaluación periódica realizada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyos resultados se publican a través del Informe PISA, como se analizará posteriormente.

Por este motivo, es preciso analizar la legislación vigente y los mecanismos de evaluación de los estudiantes ya que ambos aspectos contribuyen a conocer el marco de referencia de los profesores a la hora de realizar su trabajo en el aula.

3.10.1. La Ley Orgánica de Educación (LOE)

La ley educativa vigente en España, LOE, establece los principios y fines de la educación en todo el país, la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, las funciones de los centros públicos y privados y del profesorado y el tratamiento y la atención a la diversidad, entre otros aspectos. Esta legislación regula todas las instancias educativas, tanto obligatorias como no obligatorias y rige la vida de la comunidad educativa.

Por tratarse de una normativa tan general, la argumentación no aparece en forma explícita, ya que los contenidos del currículo son tratados en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (punto 3.10.2 de esta tesis), pero se puede observar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en la formulación de principios y fines de la educación. En efecto, la ley establece que uno de los principios de la educación es «la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación» (BOE, 2006: 11764). Asimismo, entre los fines se cita «la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así

como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente» (BOE, 2006: 11765).

El estudio de la argumentación puede promover la consecución de dichos fines y principios educativos ya que conocer la estructura argumentativa de un texto, justificar los puntos de vista propios y rebatir dialécticamente los ajenos son ejercicios de una ciudadanía responsable. Educar en el respeto por la palabra del otro y en la construcción argumentada de la propia palabra es uno de los pilares para la adquisición de valores democráticos.

Finalmente, cabe agregar que la LOE considera que, sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita (al igual que la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores) se trabajarán en todas las áreas (BOE, 2006), pero establece en el área de Lengua Castellana y Literatura una serie de temas que deben tratarse específicamente en dicha asignatura, como es el caso de la argumentación.

3.10.2. El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas⁵⁴ correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se fija como uno de los objetivos generales del área de Lengua y Literatura «Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes» (2007: 732). Por lo tanto, saber argumentar es una de las destrezas que debe adquirir un estudiante antes de finalizar su formación obligatoria.

Además de fijar los objetivos generales, el Real Decreto 1631/2006 indica los contenidos, objetivos y criterios de evaluación para todos los cursos en todas las áreas del conocimiento. Dentro del área de Lengua Castellana y Literatura se establecen cuatro bloques de contenido: 1. Hablar, escuchar y conversar; 2. Leer y escribir; 3. Educación literaria y 4. Conocimiento de la lengua. El estudio de los textos argumentativos aparece como tema en el Bloque 4, «Conocimiento de la lengua».

En este bloque se señala que uno de los contenidos de cuarto curso de la ESO es el «Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo e identificación y uso de las

⁵⁴ La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos dentro del sistema educativo de España y garantizar la validez de los títulos en todo el Estado.

variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación» (BOE: 2007, 740).

También se indica que el estudiante debe conocer distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, propios de los textos argumentativos. Pero además de esta mención explícita, la argumentación aparece implícita en otros bloques. Por ejemplo, dentro del Bloque 1, «Escuchar, hablar y conversar», se establece que se debe trabajar la comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes. También se espera que los alumnos puedan contrastar diferentes puntos de vista y sean capaces de comprender y realizar presentaciones orales y escritas propias del ámbito académico.

En el Bloque 2, «Leer y escribir», se cita concretamente «comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas» y «composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos» (2007: 739).

Finalmente, está implícita la necesidad de saber argumentar en el Bloque 3, «Educación literaria», ya que en dicho apartado se establece como contenido que los alumnos deben realizar lecturas comentadas de poemas, obras de teatro y textos narrativos.

En los criterios de evaluación para cuarto de la ESO se indica, en primer lugar, que los alumnos deben «Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones de una cierta extensión o de conferencias no muy extensas e identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar» (BOE, 2007: 740). Por lo tanto, el reconocimiento de la estructura argumentativa es uno de los aspectos que se deben evaluar. En el segundo criterio de evaluación también se espera que los estudiantes puedan «contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados» y también relacionar las partes de una explicación y una argumentación, identificando las diferencias «entre explicaciones de un mismo hecho y entre argumentos de signo contrario» (BOE, 2007: 740). En el criterio de evaluación número 3 aparece concretamente la mención a la argumentación, ya que el alumno debe «Exponer, explicar, argumentar, resumir y comentar, en soporte papel o digital» usando un registro adecuado y estructurando un texto cohesivo y coherente, «respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto» (BOE, 2007: 741). Por su

parte, el objetivo 5 refiere claramente a la argumentación dado que habla de que el estudiante tiene que ser capaz de «Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad» (BOE, 2007: 741). Finalmente, en el octavo criterio de evaluación, se espera que el alumno aplique sus conocimientos lingüísticos para resolver problemas de comprensión y composición, especialmente se señala que serán evaluados «todos los aspectos de la adecuación y cohesión y especialmente la expresión de la subjetividad (opinión, valoración, certeza, inclusión de citas)», así como «los procedimientos de conexión y, en concreto, los conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis; los mecanismos de referencia interna» (BOE, 2007: 741), procedimientos intelectuales y fenómenos lingüísticos propios de la argumentación.

En síntesis, el estudio de la argumentación forma parte del currículo de Lengua Castellana y Literatura en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se entiende como un tipo de texto complejo que debe ser abordado en el último año de instrucción ya que presenta mayor dificultad que la narración o la descripción, tipos que aparecen en la cultura de los individuos muy tempranamente y que la escuela atiende desde los inicios de la escolaridad.

3.10.3. El currículo de Secundaria en la Comunidad de Madrid

Cada Comunidad Autónoma española se encarga de elaborar los currículos de las etapas educativas que deben respetar los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación establecidos en el Real Decreto que está vigente en toda España. Por este motivo, en la Comunidad de Madrid, al igual que en el resto del Estado, el tratamiento concreto de la lectura y la escritura de textos argumentativos está contemplado en el cuarto curso de Secundaria.

Según el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid, el objetivo general de esta asignatura es que el alumno alcance la competencia comunicativa y para ello organiza la enseñanza de la disciplina en cinco bloques, tres relacionados con el contenido (1. Comunicación, 4. Educación literaria y 5. Técnicas de trabajo) y dos relacionados con conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso (2. Lengua y sociedad y 3. Conocimiento de la lengua).

Entre los objetivos generales, puede destacarse el «Reconocer las diversas clases de textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como ser capaz de emplearlos» (BOCM, 2007: 94), una referencia a la importancia del estudio de las tipologías textuales.

En el desarrollo de los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación de cuarto curso de la ESO, la argumentación aparece frecuentemente citada, tanto en forma explícita como implícita. En el Bloque 1, «Comunicación», se cita como primer contenido del curso el estudio de los géneros argumentativos de los medios de comunicación. El segundo contenido, «estructuras formales del texto», hace una referencia explícita a las «Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.)» y al «reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo» (BOCM, 2007: 100).

Dentro de las habilidades lingüísticas, se cita la comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación, como los debates radiofónicos o televisivos, el contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones y las presentaciones orales en las que se deben exponer opiniones diversas. Dentro del apartado 3.2, «Leer. Comprensión de textos escritos», se indica que los estudiantes deben comprender los géneros de opinión, como editoriales o columnas y en el 3.3, «Escribir. Composición de textos escritos», se hace referencia a la composición de textos argumentativos en la vida cotidiana, como instancias y reclamaciones, y textos propios de los medios de comunicación, como cartas al director y artículos de opinión. También se menciona la composición «en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos» (BOCM, 2007: 101).

Dentro del Bloque 3, «Conocimiento de la lengua», se establece la importancia de tratar, dentro de los contenidos gramaticales, la relación entre texto y discurso y el uso de los principales marcadores propios del discurso argumentativo.

Finalmente, en el Bloque 4, «Educación literaria», se señala la importancia de realizar lecturas comentadas de poemas, novelas, relatos y piezas teatrales, así como la elaboración de trabajos sobre lecturas en los que se fundamente una opinión sobre el texto analizado.

Dentro de los criterios de evaluación, la referencia a la argumentación aparece prácticamente en la totalidad de los aspectos evaluados. Por ejemplo, el primer criterio contempla la necesidad de que el alumno sea capaz de «identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar» (BOCM, 2007: 101).

El criterio cuarto, por otra parte, establece que el alumno debe «Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido, reflejando los principales argumentos y puntos de vista de los participantes». La necesidad de identificar y expresar puntos de vista propios y ajenos de forma oral y

escrita son criterios de evaluación plasmados en los objetivos 5 y 7. El objetivo 6, por su parte, señala que el alumno tiene que ser capaz de «contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados» (BOCM, 2007: 102).

El criterio octavo, «Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), manuscrito o digital, adecuando el registro a la situación comunicativa y utilizando su estructura organizativa (...)», menciona explícitamente la necesidad de que al finalizar el cuarto curso de ESO, el alumno debe saber ordenar las ideas con claridad en los diferentes tipos textuales.

Finalmente, los criterios 16, 17 y 18 hacen referencia a la evaluación de los estudios literarios. También en este aspecto, la argumentación reviste importancia porque los textos literarios deben ser estudiados con el fin de «Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal» (BOCM, 2007: 102), tanto de relatos y novelas como de poemas y obras de teatro.

3.10.4. Evaluación anual de la Comunidad de Madrid

Desde el curso 2008-2009, la Comunidad de Madrid ha implementado la realización de una prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) a alumnos de tercero de la ESO con el fin de obtener información sobre el grado de adquisición de los conocimientos y destrezas que se consideran indispensables para iniciar con garantías de éxito el último curso de la etapa, que les conducirá a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En la segunda edición de la prueba, realizada en 2010, participaron 52.128 alumnos. Un 9% del total pertenecía al Programa de Diversificación, un 2,3% al de Compensatoria y un 1,1% al de Integración.

Los resultados obtenidos en esta evaluación son mejores en Lengua que en Matemáticas. En efecto, siete de cada diez examinados aprobaron en Lengua y un 35,5% obtiene una nota por encima del 7. Sin embargo, solo tres de cada diez aprobaron Matemáticas y únicamente el 20% obtuvo una calificación superior a 6.

La primera parte de la prueba, dedicada a Lengua y Literatura, incluyó un dictado y un texto para su lectura y comprensión. La media obtenida en comprensión de lectura, un 6,03, es la nota más alta de todas las pruebas que constituían el examen.

De todas formas, si se analiza el resultado por pregunta, se observa que aquellas que tenían mayor carga argumentativa obtienen los peores resultados. En efecto, dentro de las preguntas de comprensión lectora, se les pedía a los estudiantes que explicaran, justificando la respuesta, qué significaba la frase: «Estuvo revisando

sus conceptos del mundo y de la vida», relacionada con la protagonista del cuento «Los zarcillos», de Manuel Chaves Nogales. En esta pregunta, un 46% responde mal y un 5,8%, regular, es decir, que menos de la mitad de los alumnos (48,2%) justifica acertadamente su respuesta.

Este dato permite observar cómo las estrategias argumentativas deben trabajarse en profundidad durante el cuarto curso de la ESO, ya que son las menos tratadas en los años anteriores.

3.10.5. Informe PISA de la OCDE

El Programa Internacional para la evaluación de los resultados de los alumnos de la OCDE -Informe PISA- básicamente consiste en una encuesta que se realiza de modo regular a alumnos de 15 años y que evalúa algunos aspectos de su preparación para la vida adulta. La muestra de alumnos evaluados comprende entre 4.500 y 10.000 alumnos de cada uno de 67 países.

Los análisis comparativos internacionales aportan una orientación para las tareas educativas de los institutos y para el aprendizaje de los alumnos, así como información para detectar los puntos fuertes y débiles del currículo. También brindan las herramientas para el seguimiento de los niveles de rendimiento en la educación por parte de las autoridades educativas y para introducir reformas en la enseñanza.

El marco conceptual en que se basa la evaluación del Informe PISA 2009 (el último que se realizó hasta la fecha) tiene en cuenta los contenidos que los alumnos deben adquirir, los procesos que necesitan llevar a cabo y los contextos en que se aplican los conocimientos y destrezas. El énfasis no se hace principalmente sobre el dominio de contenidos curriculares específicos, sino sobre la habilidad para reflexionar y utilizar la lectura y el conocimiento matemático y científico, y sobre la comprensión y las destrezas necesarias para lograr objetivos personales y participar efectivamente en la sociedad.

Este Informe fundamenta la evaluación de los resultados de los alumnos en tres áreas de formación, capacidad o competencia: la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias. Estas áreas enfatizan la habilidad para llevar a cabo un conjunto de procesos fundamentales en diversas situaciones, basada en una comprensión amplia de conceptos clave, más que en la posesión de conocimientos específicos. Cabe aclarar que en el Informe 2009 se hace más énfasis en la lectura que en las otras dos áreas, y se tienen en cuenta tres dimensiones para llevar a cabo la evaluación: los procesos lectores (las tareas de lectura), el contenido (los tipos de texto) y el contexto (los propósitos del texto).

La capacidad lectora (OCDE, 2007: 48) se define como «la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con el objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad», que constituye uno de los principales objetivos que guían esta tesis. En esta concepción se incluye la habilidad para leer los diversos materiales escolares y materiales de lectura no escolares, incluyendo la lectura para el uso personal (cartas, ficción, biografías, etc.); el uso público (documentos oficiales, información pública, etc.); el empleo; y la educación (libros de texto, etc.).

Respecto de los tipos de texto, distingue los siguientes:

- a) Textos continuos: Se componen de frases que están a su vez organizadas en párrafos y que pueden encuadrarse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros. Se trata de la descripción, la narración, la exposición, la argumentación y la prescripción
- b) Textos discontinuos o documentos: Presentan la información de muy diversas formas, tales como impresos, avisos, anuncios, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, matrices, mapas.

Con respecto a los tipos de textos, en el Informe se realiza una categorización de la diversidad textual y se define a la argumentación como «el tipo de texto que presenta proposiciones sobre las relaciones entre conceptos u otras proposiciones». Los textos argumentativos suelen responder a la pregunta «¿por qué?» Una importante subcategoría de los textos argumentativos es la representada por los textos persuasivos» (OCDE, 2007: 49).

Uno de los ejercicios de comprensión lectora consiste en analizar dos cartas en las que se presentan posturas diferentes sobre la realización de *graffitis* callejeros. La pregunta era la siguiente: «Independientemente de cuál sea la carta con la que estés más de acuerdo, en tu opinión, ¿cuál de las dos es la mejor? Justifica tu respuesta refiriéndote al *modo* en que una o las dos cartas están escritas» (OCDE: 2007, 71). Es decir, se le pide al alumno que reconozca la estructura argumentativa y la calidad y la solidez de los argumentos desplegados. Para responder con éxito a esta prueba, el estudiante debe tener conocimientos sobre el tipo textual argumentativo y ser capaz de escribir adecuadamente su propia opinión, por lo tanto, es fundamental que los alumnos adquieran destrezas en el análisis de los textos argumentativos ya que son una variable de evaluación sobre su rendimiento académico.

Los resultados en España no son alentadores ya que se ha producido un descenso general en comprensión lectora en todos los países en los que se realizó la prueba, pero en España el promedio es mayor que el total OCDE.

(...) el promedio español (...) se sitúa diez puntos por encima del Total Internacional, pero 23 por debajo del Total OCDE y 31 por debajo del Promedio OCDE. Es cierto que la comparación en este caso es la menos adecuada, por el escaso número de preguntas (15% del total), pero no por ello deja de ser preocupante. Este resultado español en comprensión lectora de PISA 2006 está en consonancia con el obtenido en el estudio PIRLS de la IEA, que valora la comprensión lectora a los 9 años (4º de Educación Primaria). (OCDE, 2007, 101).

Por todo lo visto anteriormente, se puede afirmar que, tanto el análisis de la legislación vigente que regula la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como las evaluaciones nacionales e internacionales sobre rendimiento académico reflejan la importancia del estudio de la argumentación, tanto en el área de Lengua Castellana y Literatura, como en todas las materias que componen el currículo.

La concepción de la argumentación que subyace en las normativas vigentes se inscribe en un enfoque textual y comunicativo, ya que plantea la necesidad de enseñar a argumentar en la vida cotidiana y en el ámbito académico. Asimismo, se hace hincapié en que el trabajo con los textos argumentativos (y con los textos en general) debe impulsar el desarrollo de las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).

Pero es preciso destacar que la argumentación se entiende no solo como un tipo textual de alta complejidad que debe ser aprendido por los alumnos sino como una herramienta para colaborar en la formación de ciudadanos críticos, dialogantes y tolerantes. Aprender a justificar los puntos de vista propios y comprender los ajenos brinda a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse como individuos y evitar manipulaciones y engaños, por ello es central este tema para la formación de los alumnos.

Por otra parte, los resultados globales de las evaluaciones analizadas muestran que los estudiantes tienen puntuaciones aceptables en comprensión lectora pero presentan problemas a la hora de estructurar su argumentación. De ello se deduce que el sistema educativo debe atender con mayor insistencia y rigor el estudio de la argumentación. Los profesores necesitan programas que impulsen y estimulen a los alumnos en el trabajo de la comprensión y expresión orales y escritas del tipo tex-

tual argumentativo y por ello esta tesis busca dar una aportación para llevar a cabo esta tarea en las aulas.

3.11. La argumentación en aulas de cuarto curso de la ESO

La enseñanza de los textos argumentativos es uno de los temas que se deben estudiar en cuarto curso de la ESO y, tal como se ha analizado en el punto 3.10, está contemplado en la LOE, en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y en el currículo de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid.

Ahora bien, el tratamiento de la argumentación en las aulas dista de ser exitoso, ya que, como se ha visto en 3.10.5., en el Informe PISA de la OCDE, se observa que los alumnos españoles se hallan por debajo de la media europea en los resultados de comprensión lectora en los que se evalúa, entre otros temas, la argumentación.

Para revertir estos resultados se propone tratar la argumentación en el aula sobre la base de los siguientes ejes:

- Trabajo con los géneros discursivos, tales como los géneros periodísticos de opinión. De esta forma, el alumno analizará un texto argumentativo en un contexto de uso concreto.
- Tratamiento de la argumentación en las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por ello, se contemplará el trabajo con debates (géneros orales planificados) y con cartas de opinión (géneros escritos).
- Reconocimiento de una situación de enunciación en la que intervienen, al menos, dos miembros: un protagonista y un antagonista. Así, el alumno reconocerá al componente dialéctico de la argumentación.
- Estudio de diferentes modelos de secuencias argumentativas, para que sea capaz de entender y construir formas alternativas de argumentación
- Análisis y producción de diferentes tipos de argumentos, con el objetivo de que reconozca y elabore una argumentación.
- Estudio de los elementos lingüísticos del tipo textual argumentativo, como conectores y marcadores textuales.

El marco teórico elegido para elaborar la propuesta didáctica de esta tesis es la concepción pragma-dialéctica desarrollada por Van Eemeren y Grootendorst porque esta teoría entiende la argumentación en función del contexto comunicativo, describe a los sujetos que intervienen en la comprensión y producción de las argumentaciones y establece reglas que guían el proceso.

A continuación se ofrecerá un resumen de los contenidos teóricos que fundamentan la secuencia didáctica y que sirven de base para la elaboración de los materiales didácticos (ver anexos 12, 13 y 14).

3.11.1. Concepto de argumentación

Argumentar es una actividad intelectual, social y verbal, y por ello Van Eemeren y Grootendorst (2002: 33) la definen como «acto de habla complejo». Los autores sostienen que un texto argumentativo «es la completa constelación de enunciados (que pueden ser orales o escritos) que han sido presentados en defensa de un punto de vista».

En esta definición se establece que:

- Es un tipo textual.
- Existe un emisor y un receptor o auditorio, ya que es un acto de habla.
- Puede ser oral o escrito.
- Se compone de enunciados.
- Tiene como objetivo defender un punto de vista.

Esta definición puede integrarse en el conjunto del currículo de cuarto de la ESO, que estudia la argumentación como un tipo textual en el marco de una tipología general. A continuación se desarrollarán otros aspectos teóricos para trabajar en clase.

3.11.2. Partes

Como se ha explicado en 3.9.1., Van Eemeren y Grootendorst analizan dos figuras en la argumentación: el **protagonista** y el **antagonista**, o también el *proponente* y *oponente*.

En todo texto argumentativo, el alumno debe ser capaz de reconocer ambas voces o posturas, así como también tener en cuenta dichas partes para la elaboración de su propia argumentación. La construcción de su texto dependerá de la situación comunicativa, del contexto y de las partes que intervengan en la disputa.

3.11.3. Etapas

Los alumnos deben reconocer que en todo texto argumentativo se pueden reconocer etapas en las que el emisor desarrolla su argumentación.

Van Eemeren y Grootendorst reconocen cuatro: confrontación, apertura, argumentación y clausura.

Etapas de la argumentación	
Confrontación	Se reconoce la divergencia de opiniones
Apertura	Se definen los roles de proponente y oponente
Argumentación	Se realiza el intercambio de argumentos
Clausura	Se resuelve la controversia

Tabla 3.6: Etapas de la argumentación según Van Eemeren y Grootendorst.

Para facilitar la comprensión de los alumnos, se propone reducir estas cuatro etapas a tres, uniendo la confrontación y la apertura en la introducción, la argumentación en el desarrollo y la clausura en la conclusión:

Introducción, en la que se expone el tema que se va a tratar y se capta la atención del público.

Desarrollo, en la que se exponen argumentos a favor o en contra del tema.

Conclusión: se realiza el cierre del texto.

3.11.4. Modelos de secuencias argumentativas

Los modelos de secuencias argumentativas deben trabajarse en clase ya que es importante que el alumno los reconozca en los textos que analice y escoja la secuencia que mejor se adapte a su propia argumentación.

Van Eemeren y Grootendorst explican tres secuencias: sintomática, analógica y pragmática (analizadas en 3.9.2).

En la primera, se utilizan argumentos deductivos o inductivos. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, Noam Chomsky opina sobre la situación en Colombia: «Si uno controla su propio destino puede lograr el desarrollo económico, pero si está en manos de otros, digamos el capital extranjero, va a hacer lo que quieran ellos y no uno. Si las corporaciones multinacionales controlan los recursos de Colombia no tienen ni tendrán interés en el desarrollo de la sociedad colombiana, sino en sus propias ganancias» (Martínez, 2005: 223). Chomsky presenta una relación causal entre soberanía y desarrollo económico. Es decir, el desarrollo de Colombia depende de la soberanía económica, porque si está en manos de empresas multinacionales, éstas sólo pensarán en sus beneficios y no en el interés colombiano.

El segundo modelo, analógico, establece una relación de similitud. Los argumentos utilizados son: por ejemplificación, comparaciones o modelos. Por ejemplo, en el editorial de *El Mundo*, «Inquietante retrato de la juventud española» (ver anexo 23), puede leerse: «La minuciosa fotografía que el INJUVE le saca cada cuatro años a

la juventud española destila esta vez un paradójico nihilismo. Incapaces de emanciparse de sus padres, los jóvenes no parecen tener sin embargo demasiados problemas. Ni una sola preocupación de la lista de 13 que proponía la encuesta parece concernir al 38% de los encuestados. Ni el precio de la vivienda ni el éxito en los estudios ni su futuro laboral». El editorialista afirma que los jóvenes españoles son «nihilistas» y ejemplifica con datos de la encuesta del INJUVE: no les preocupa ni el precio de la vivienda, ni el éxito en los estudios, ni su futuro laboral.

Finalmente, el tercer modelo, pragmático, utiliza argumentos como causa/efecto o problema/solución. Un ejemplo se observa en el editorial «Ni botellín» de *El País* (ver anexo 22): «Decir que (la ley antibotellón) no resuelve el problema de fondo es una vaciedad: nadie puede hacerlo, pero sí poner los medios para aminorar sus efectos. De momento, se sabe que el simple aumento de la vigilancia policial en las zonas madrileñas de *botellón* ha reducido el número de jóvenes atendidos por intoxicación etílica». El periodista considera que la ley antibotellón aminora los efectos negativos del exceso del consumo de alcohol en los jóvenes, si bien no resuelve el problema del abuso o la adicción. Para argumentar su opinión expone que una de las consecuencias del aumento de vigilancia policial en las calles de Madrid es la reducción del número de jóvenes con intoxicación etílica. Es decir, apela a una consecuencia esperable y positiva de la aplicación de la ley y de ahí su apoyo a la norma.

Para facilitar la comprensión de las secuencias argumentativas, se brinda a los alumnos el siguiente cuadro adaptado de Martínez (2005: 229).

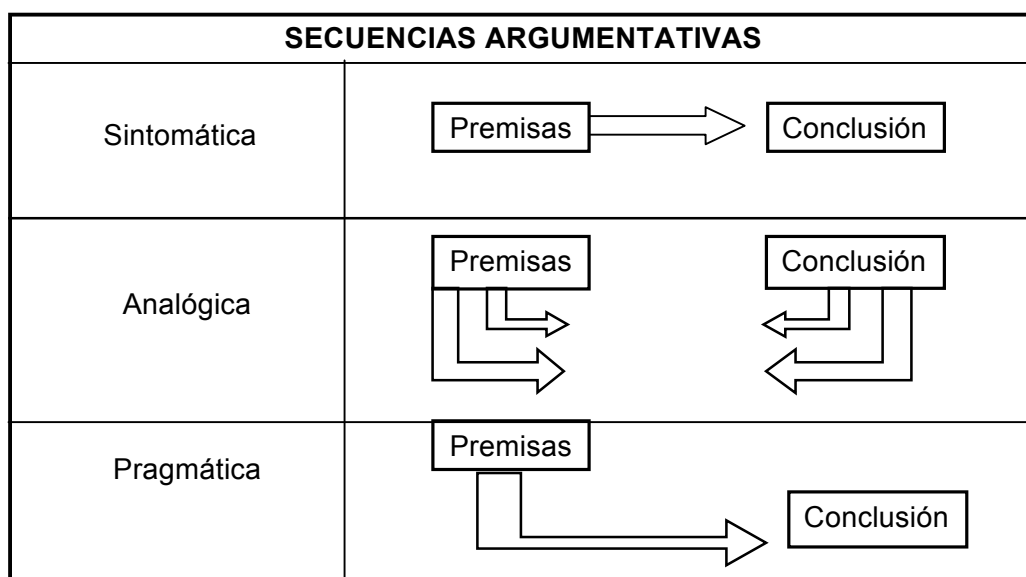


Figura 3.2: Secuencias argumentativas.

La figura 3.2. busca mostrar, en forma gráfica, cómo se estructuran estas secuencias. En la sintomática, se eligen dos bloques (premisas y conclusión) que aparecen en un mismo plano unidos por una flecha, para mostrar la linealidad y direccionalidad entre ambos aspectos.

En el gráfico que representa la secuencia analógica, se muestran ambos bloques, en el mismo nivel, pero con un abanico de posibilidades entre las premisas y la conclusión.

Finalmente, la secuencia argumentativa pragmática se dibuja con los dos bloques anteriores (premisas y conclusión) pero con una relación asimétrica, ya que se encuentran en planos diferentes (problema-solución, por ejemplo).

3.11.5. Argumentos

En el desarrollo del tema se pueden encontrar distintos tipos de argumentos cuya clasificación varía según las líneas teóricas que se analicen. Para facilitar el aprendizaje y evitar confusiones, en la secuencia didáctica se opta por explicar a los alumnos solo los que aparecen más frecuentemente:

- Argumentos objetivos: los que se basan en hechos comprobables, datos o cifras. «Descendió la venta de gasolina porque el índice del petróleo subió un 10 por ciento».
- Argumentos por ejemplificación: los que ilustran con ejemplos aquello que se quiere defender o atacar. «El recalentamiento de la tierra provoca el cambio climático y eso se observa en fenómenos como los huracanes, las inundaciones y los tifones».
- Argumentos de autoridad: los que se apoyan en el prestigio de alguna personalidad o entidad. «Según el seleccionador nacional, Messi fue el mejor jugador del partido».

3.11.6. Tipos de textos argumentativos

En la secuencia didáctica se analizan y elaboran tipos de textos argumentativos orales como el debate y escritos como los editoriales y las cartas de lectores.

3.11.6.1. Orales: el debate

El debate es un tipo de intercambio de información y opiniones entre varios interlocutores que deben exponer su discurso en un tiempo acordado previamente con la participación de un moderador. Éste debe controlar la duración de las intervenciones, la distribución de los turnos de los participantes y el respeto por las normas

de convivencia y educación. Es un tipo de género oral, como la ponencia, el discurso político, el sermón, etc., que tiene como característica particular el hecho de ser planificado. Se distingue de una conversación informal en que tiene pautas que lo regulan y esto restringe la libertad y la espontaneidad propias de la oralidad.

La estructura general del debate es la siguiente:

- **Presentación** del tema, a cargo del moderador
- **Exposiciones** de quienes intervienen en el debate
- **Turno de preguntas**, a cargo de los que intervienen en el debate y en algunos casos del público
- **Conclusión**, a cargo de quienes intervienen en el debate.

Quienes participan en un debate se deben ajustar a unas reglas. Para ello, se establecen los siguientes principios:

1. *Respeto por el otro*: El debate debe respetar la dignidad de las personas. No se busca demostrar supremacía ante los demás.
2. *Respeto por las ideas del otro*: Todas las opiniones deben ser escuchadas y analizadas con el mismo rigor.
3. *Respeto por los turnos de habla*: El debate es realizado entre personas educadas y correctas, que se escuchan entre sí y pueden disentir en un clima cordial, sin interrumpirse.
4. *Ajuste de los argumentos al tema de debate*: Los participantes no se deben alejar del tema central del debate sino que deben circunscribir sus comentarios y opiniones a él.
5. *Uso de argumentos verdaderos*: Las personas que realizan el debate deben evitar las mentiras y las falsedades.
6. *Justificación de las propias opiniones*: El debate requiere una investigación profunda y la presentación de evidencias que justifiquen lo que se dice.
7. *Seguimiento de un orden lógico en la exposición*: El orden y la estructura lógica de la argumentación deben mantenerse en toda la exposición del participante. Se deben evitar las ambigüedades, para ello es preciso tener las ideas claras y formularlas sin confundir al auditorio y a los otros miembros del debate.

8. *Evitar la deformación de las ideas del otro*: El participante no debe distorsionar el punto de vista del adversario, poniendo en su boca palabras o ideas que no haya formulado.
9. *Respuesta honesta a las preguntas del otro*: Los participantes del debate deben justificar con honestidad sus posturas si así se lo solicitan.
10. *Corrección en el uso del lenguaje*: En el debate se deben erradicar los insultos, las faltas de respeto y las palabras y expresiones vulgares.

3.11.6.2. Escritos: el editorial y la carta de lectores

El editorial ha sido analizado en el 2.15. dentro del subtipo de géneros de opinión. Es importante que el alumno conozca su estructura, la tipología de editoriales presentes y los temas que suelen tratar.

La carta al director o carta de lectores (ver 2.16.) es un subtipo dentro de los géneros de opinión. Constituye el espacio que la prensa ofrece al lector para que exprese sus ideas, comentarios, críticas sobre aspectos de la realidad o del propio medio.

Ambos géneros periodísticos de opinión serán analizados en el marco de la secuencia didáctica que se desarrolla en el capítulo 7.

3.11.7. Elementos lingüísticos de la argumentación

Los elementos lingüísticos de la argumentación que se analizarán en la secuencia didáctica, según Álvarez Angulo (2001: 59-85) son:

- Conectores.
- Ordenadores discursivos u organizadores textuales.
- Modalizadores.
- Léxico.
- Tiempos verbales.
- Presuposiciones e implícitos.

La clasificación de los llamados marcadores del discurso presenta variaciones, según los autores que se siga. Conectores, ordenadores y modalizadores son elementos de un texto que permiten la cohesión y por ello la clasificación dista de ser uniforme.

Portolés (2002), por ejemplo, establece cinco grupos de marcadores discursivos: conectores, reformuladores, estructuradores de la información, operadores discursivos y marcadores de control de contacto.

Los conectores son «marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible» (Portolés: 2002, 139). En su libro *Marcadores discursivos* distingue tres grupos de conectores: aditivos, consecutivos y contraargumentativos.

Por otra parte, Portolés (2002:141) distingue a los *reformuladores*, los marcadores «que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una nueva formulación de lo que se pretendió decir con un miembro anterior». Distingue cuatro grupos: explicativos, rectificativos, de distanciamiento y recapitulativos.

Además, este mismo autor (2002, 137) clasifica, dentro de los marcadores, al grupo de *estructuradores de la información*, definido como aquellos que «permiten regular la organización informativa de los discursos, esto es, la creación de tópicos y comentarios» y establece tres grupos: comentadores, ordenadores y digresores.

Otra de las categorizaciones de Portolés (2002, 143) es la de «operadores discursivos», «aquellos marcadores que por su significado condicionan las posibilidades discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen, o al que afectan, pero sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior». Dentro de los operadores, distingue el de refuerzo argumentativo, el de concreción y el de formulación.

Finalmente, establece los llamados *marcadores de control de contacto*, propios de la oralidad, como *hombre, mujer, oye, mira*.

A efectos didácticos, se sintetizará esta clasificación en dos grupos: conectores y ordenadores discursivos u organizadores textuales.

3.11.7.1. Los conectores

Son elementos lingüísticos que sirven para marcar de forma explícita el tipo de relación que existe entre las distintas partes de un texto.

La clasificación que se estudia en la secuencia didáctica distingue seis grupos:

- De adición (aditivos en la clasificación de Portolés), que indican la continuidad de ideas en el párrafo, tales como: *y, también, además, más aún, incluso, asimismo, es más, encima...*
- Contraste u oposición (contraargumentativos, según Portolés), que marcan oposición total o parcial, contraste o contradicción: *No obstante, sin embargo, en cambio, por el contrario, pero, con todo, ahora (bien), de todas maneras, aún así, a pesar de, de todas formas...*
- Causa o consecuencia (consecutivos, de acuerdo a Portolés), indican relaciones causales entre los enunciados: *Así pues, así, pues, por lo tanto,*

por consiguiente, entonces, en consecuencia, por esta causa, por eso, de ahí que, por lo cual, a causa de, de modo que, en definitiva...

- Temporales, indican simultaneidad, anterioridad o posterioridad entre los enunciados: *Antes, después, más tarde, a continuación, mientras, al instante, más adelante, al mismo tiempo, inmediatamente...*
- De inclusión, que establecen una relación entre las partes y el todo, o entre el todo y sus partes: *Dentro, fuera, arriba, abajo, cerca, lejos, delante, detrás, en medio, en el centro, en el interior/exterior...*
- De ejemplificación (reformuladores, en la clasificación de Portolés), permiten incluir una reformulación o aclaración a partir de una explicación o un ejemplo: *Es decir, o sea, esto es, mejor dicho, por ejemplo.*

3.11.7.2. Los ordenadores discursivos u organizadores textuales

Marcan la estructura organizativa del texto, es decir, señalan las distintas partes en las que se organiza la información. Se relacionan con los estructuradores de la información, según la clasificación de Portolés. Pueden clasificarse en los siguientes tipos:

- Inicio, apertura o presentación: *Para empezar, ante todo, bueno, bien, en primer lugar, primeramente.*
- Continuidad: *Luego, después, por otra parte, en segundo lugar, seguidamente, a continuación.*
- Cierre o conclusión: *En fin, para finalizar, por último, para acabar, en resumen, en conclusión, en pocas palabras, finalmente.*
- Digresión: *Por cierto, otra cosa, a propósito, dicho sea de paso...*

3.11.7.3. Los modalizadores

Los modalizadores o marcas de modalidad son elementos que permiten observar la presencia del emisor en el discurso, su punto de vista o ideología. Cross (2003: 21) los define como «marcas lingüísticas que indican la actitud y la implicación del sujeto en el discurso». Pertenecen a este grupo los verbos de opinión como *creer, considerar* y *opinar*; los verbos modales como *desear* y *poder* y los verbos performativos como *prometer* o *jurar*. Otras formas de marcar la opinión es a través del uso de comillas, de interrogaciones retóricas o adjetivos calificativos.

Álvarez Angulo (2005:35-36) clasifica a los modalizadores en tres grupos:

- Asertivos, que plantean la veracidad o falsedad de un enunciado, por ejemplo, verbos de opinión, adverbios o elementos adverbiales (*naturalmente, sin duda*) y formas impersonales (*es evidente, es preciso*).
- Apreciativos, aquellos en los que el sujeto establece juicios de valor, que se formulan a través de frases impersonales (*es increíble*), adjetivos (*bueno, malo, inteligente*), ciertos verbos (*berrear* en lugar de *llorar*), adverbios (*lamentablemente, felizmente*) y sustantivos (*niñato* por *joven*).
- Deónticos, que se relacionan con el permiso, la obligación o la prohibición, por ejemplo, el uso del imperativo, ciertas formas impersonales (*está prohibido/permitido*) y algunos verbos (*exigir, ordenar*).

3.11.7.4. Léxico con valor argumentativo

El uso del léxico con valor argumentativo se relaciona con vocablos injuriosos (*plebe*, por ejemplo, para referirse al pueblo) o con ciertas discordancias estilísticas que pueden aparecer en las argumentaciones para provocar una ruptura isotópica con respecto al estilo predominante en el texto. En el editorial «Ni botellín», por ejemplo, el periodista habla de objeciones a la norma y posteriormente afirma «Tampoco es difícil *poner pegas*», utilizando una palabra propia del registro coloquial, informal y juvenil.

3.11.7.5. Tiempos verbales

El presente es el tiempo por excelencia de la argumentación ya que se relaciona con el momento de la enunciación, cuando el emisor entabla una disputa, defiende una idea o busca convencer a la audiencia. Asimismo, la primera persona del singular o del plural (el nosotros inclusivo) es característica de esta tipología textual.

3.11.7.6. Presuposiciones e implícitos

El uso de implícitos, presuposiciones y sobreentendidos son características lingüísticas presentes en los textos argumentativos. Maingueneau (1999: 91) define los sobreentendidos como «contenidos implícitos pragmáticos, es decir, inferencias extraídas del contexto por el coenunciador por medio de un razonamiento más o menos espontáneo que se apoya en principios que rigen la actividad discursiva». Según la autora, el sobreentendido tiene tres características:

1. su existencia está basada en un contexto particular.
2. puede descifrarse por un cálculo del enunciador.
3. el enunciador siempre puede «recusarlo», refugiarse en el sentido literal.

En el caso del editorial de *El Mundo*, el editorialista afirma: «Sorprende por ejemplo que dos de cada 10 jóvenes otorgue crédito al horóscopo, o que el 31% no lea ni un solo libro al año». En esta frase hay dos presuposiciones o sobreentendidos. Por un lado, muchos jóvenes españoles se dejan llevar por supersticiones y esto indica que son poco racionales o se guían por la magia, y otro porcentaje importante no tiene interés por la cultura o por la ciencia, ya que carece de hábitos lectores.

3.12. Conclusión

En la revisión sobre el marco teórico que fundamenta esta tesis se ha observado que el texto argumentativo reviste gran complejidad y suscita planteamientos diversos entre diversas disciplinas humanísticas.

Asimismo, en el análisis de la documentación sobre la legislación educativa vigente se observa que el texto argumentativo es uno de los temas centrales de la Educación Secundaria Obligatoria cuyo tratamiento en el aula está contemplado en los currículos vigentes. Sin embargo, las evaluaciones educativas nacionales e internacionales arrojan resultados poco alentadores que muestran las dificultades de los estudiantes a la hora de comprender y producir argumentaciones y por ello reflejan la necesidad de brindar herramientas didácticas para su trabajo en el aula.

En esta tesis se propone la realización de una secuencia didáctica en cuarto de la ESO que analice la argumentación como un tipo de texto a partir de un género discursivo, para relacionar las tipologías textuales con la realidad social. Por ello, el alumno debe reconocer que en toda argumentación existe un proponente y un oponente, que el intercambio puede ser oral o escrito y que los argumentos que expongan tanto uno como otro tienen como objetivo defender un punto de vista.

Asimismo, se estudiarán en la SD los elementos lingüísticos de la argumentación, reconociendo como propios de este tipo el uso de conectores, organizadores textuales, moralizadores, léxico argumentativo y presuposiciones e implícitos.

Este planteamiento teórico se aplicará al estudio y a la producción de dos géneros periodísticos: el editorial y la carta al director. Tanto el estudio de la opinión en la prensa como los objetivos y los contenidos de una educación en medios se desarrollan a continuación en el capítulo cuatro.

Capítulo 4: La educación en medios de comunicación y la argumentación

4.1. Introducción

En capítulos anteriores se analiza el tratamiento de las tipologías textuales y los géneros discursivos en el aula y se hace hincapié en la necesidad de trabajar las categorías tipológicas en el marco del estudio de los géneros. Para el tratamiento de la argumentación en particular se propone el estudio de un género discursivo, los géneros periodísticos de opinión, porque en ellos puede estudiarse la tipología argumentativa en el marco de una categorización genérica.

Los géneros de opinión son una serie de enunciados relacionados con la práctica periodística, por ello, antes de explicar la metodología de la investigación realizada y el desarrollo de la secuencia didáctica, es preciso reflexionar sobre las perspectivas didácticas del tratamiento de la prensa en el aula. En este capítulo, entonces, se tratarán las principales perspectivas de tratamiento de los medios de comunicación en el aula, especialmente de la prensa escrita y las modalidades de estudio de los géneros de opinión en las aulas.

4.2. Prensa y educación: la integración de la prensa en el currículo

El análisis de toda problemática cultural, social, económica o política contemporánea puede ser abordado desde la perspectiva mediática, dado que los medios construyen relatos sobre la sociedad. Según Aguaded Gómez (2001: 14) «el «fenómeno comunicacional» es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza a la sociedad del mundo contemporáneo», ya que la universalización de los medios y las innovaciones tecnológicas –que permiten superar de alguna forma las barreras del tiempo y del espacio- constituyen una singularidad de las generaciones contemporáneas.

Diversos analistas del campo de las ciencias de la información, la sociología y la psicología, entre otras disciplinas, dan cuenta del fenómeno de la irrupción del discurso de los medios en nuestra forma de entender el mundo; por ello, el estudio de los medios y su impacto en la sociedad de masas fue abordado en numerosos trabajos⁵⁵.

⁵⁵ McQuail clasifica las teorías sobre los medios de comunicación de masas en tres grandes grupos: a) teorías o enfoques totalizadores; b) teorías centradas en el lenguaje; y c) teorías de la audiencia y el efecto. En el primer grupo, que corresponde a los enfoques «que centran la atención en la *sociedad* como fuente originaria y determinante de esta institución organizadora y productora de conocimiento» (1985:38), se encuentra la *teoría de la sociedad de masas*, que considera a los medios como un instrumento del poder económico y político; el *marxismo* y la *teoría crítica*, que lee los medios desde la perspectiva de la sociedad de clases; la *teoría estructural-funcional*, que estudia los medios como parte de la sociedad y como elementos que buscan satisfacer necesidades generadas por los

Algunos de los más representativos son los de Delacroix, Cassirer y Goldstein (1967); Mac Luhan (1975); Vattimo (1990) y Abril (1997). El semiólogo italiano Umberto Eco (1968), que ha dedicado numerosas investigaciones al estudio de los medios, asegura en su texto *Apocalípticos e integrados* que la presente situación de la sociedad industrial convierte en *ineliminable* aquel tipo de relación comunicativa conocida como «conjunto de los medios de masas», pero agrega que la única salida es generar acciones que posibiliten que estos medios de masas sean vehículos de valores culturales.

A tal punto es importante el acercamiento crítico a los medios, que el académico Putnam (2000: 110) señala la lectura de periódicos como uno de los indicadores del llamado «capital social», es decir, «las condiciones institucionales de una comunidad cívica, participativa y vivaz». Esta impronta de los medios en la sociedad tiene un efecto directo en la cotidianidad de los individuos porque desde cada hogar se accede a una multiplicidad de mensajes y cargas informativas pero, en muchos casos, se reciben sin posibilidad de decodificarlas críticamente.

La influencia de los medios de comunicación en la construcción de los discursos sociales en la actualidad constituye un elemento central a la hora de entender las representaciones del mundo que realizan los sujetos y, según Van Dijk (2003), la ideología de mercado necesita de una producción y una reproducción que está generada o condicionada por los medios.

Este problema es aún mayor si se tiene en cuenta el público infantil y adolescente; por este motivo, el estudio de los periódicos como material lingüístico ha sido promovido en las recientes disposiciones curriculares del Ministerio de Educación de España y de la Comunidad de Madrid (ver 3.10).

Cassany, Luna y Sanz (1998: 521) opinan que «conocer los medios de comunicación, entenderlos y participar en ellos es un requisito imprescindible para el desarrollo, la supervivencia y la modernización de los pueblos», y por ello consideran que «la escuela tiene que colaborar en la preparación indispensable de niños y jóvenes para vivir en el mundo presente y futuro, donde la información, la comunicación y la tecnología son cada día más importantes». Los autores se dedican especialmente a analizar los medios de alcance social como la prensa, la radio y la televisión, pero cabe señalar que en el currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria también se incluye la publicidad.

individuos que la conforman; y las *teorías normativas*, que investigan sobre la relación de los medios con el poder y la audiencia.

Dentro del grupo b, las teorías centradas en el mensaje, McQuail coloca los estudios de la semiótica; los trabajos de Barthes y Eco, que analizan la estructura del mensaje mediático en relación con la cultura.

En esta tesis, entendemos por «medios» el extenso abanico de la comunicación social que contiene a la televisión, el cine, el vídeo, la radio, la fotografía, la publicidad, los periódicos y revistas, la música grabada, los juegos de ordenador e Internet. Coincidimos con Buckingham (2005: 20) en que los *textos* mediáticos son «programas, filmes, imágenes, lugares de la red» que se transmiten a partir de distintas formas de comunicación.

Por todo lo dicho anteriormente, se desprende que el análisis de los medios constituye un elemento valioso para la formación integral del estudiante como ciudadano crítico; el sistema educativo tiene un papel clave en este proceso. Como afirma Morduchowicz (2000:30) «la escuela no cumplirá su tarea educativa si olvida la incidencia que los medios tienen sobre ella, sobre la enseñanza, el aprendizaje, los docentes y los alumnos». Resulta fundamental, por lo tanto, integrar el discurso de los medios en la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la Educación Secundaria, ya que es un elemento clave para la formación ciudadana de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la importancia de la integración de los medios en el ámbito educativo, este trabajo busca acercar una propuesta para cuarto curso de secundaria obligatoria (15-16 años) que se inscribe en la línea de *educación en medios*, perspectiva que pretende definir el sentido de inclusión de los medios de comunicación en la enseñanza con una finalidad crítica.

Es necesario hacer una reflexión sobre la denominación de este eje transversal de la enseñanza y el aprendizaje ya que en español presenta diversas alternativas. En el mundo anglosajón se denomina *media education*, en el francófono *éducation aux médias* y en el lusófono *educação para os média*, pero en el mundo hispano se carece de una denominación homogénea. Según Margalef (1994) y Aguaded Gómez y Cabero Almenara (1995), es posible encontrar en la bibliografía más de diez designaciones: «educación para los medios de comunicación»; «educación para el uso de los medios de comunicación»; «educación para la comunicación»; «lectura crítica de la comunicación»; «educación para la recepción activa»; «lectura dinámica de signos»; «pedagogía de la imagen»; «pedagogía de los audiovisuales»; «educación»; «educación para la alfabetización audiovisual»; «educación para la percepción»; y «educación para la televisión».

Más allá de entrar en polémicas, es preciso aclarar por qué se elige una de las denominaciones y se descartan las otras. En primer lugar, denominaciones como «pedagogía de la imagen»; «pedagogía de los medios audiovisuales»; «educación para la alfabetización audiovisual» y «educación para la televisión» sólo hacen hincapié en un

Finalmente, en el grupo c, las teorías de la audiencia y el efecto, que focalizan la

hincapié en un tipo de medios –fundamentalmente la TV- y dejan otros de lado –en especial, la prensa-. En segundo lugar, en las denominaciones «lectura dinámica de signos» y «lectura crítica de la comunicación» sólo se destaca una de las destrezas implicada en una educación en medios –la lectura-, pero se deja de lado la producción. En tercer lugar, «educación para la percepción» y «educación para la recepción activa» son denominaciones que focalizan el fenómeno de la recepción sin mencionar la emisión de mensajes. En cuarto lugar, cabe destacar que, como señalan Aguaded Gómez y Contín (2002), se observa un sentido finalista y reduccionista en la preposición *para* («educación para los medios de comunicación»; «educación para el uso de los medios de comunicación»; «educación para la comunicación») y, en consecuencia, se opta por la preposición *en* («educación en medios») frente a las demás denominaciones.

Cabe agregar que si el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios se denomina «educación en medios de comunicación», el objetivo que se persigue es que se consiga una «alfabetización mediática», que implica tanto *leer* como *escribir* en los medios, desarrollando la comprensión crítica y la participación activa, creando consumidores con criterios propios y productores creativos. Según Buckingham (2005: 71), la alfabetización mediática se refiere «al conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios». Los autores que teorizan sobre este concepto (Anderson, 1980; Bazalgette, 1992b; Buckingham, 2005, entre otros) consideran que el desarrollo de los medios ha terminado con el predominio de la palabra impresa, y, por lo tanto, la alfabetización mediática es tan importante como las formas tradicionales de alfabetización.

4.3. El estudio de los medios en organismos e instituciones nacionales e internacionales

La necesidad de incluir un estudio global de los medios en el aula no fue siempre apoyada por docentes y profesores ya que, como afirma Masterman (1993), existió, entre los años treinta y hasta los sesenta, una gran desconfianza sobre su función educadora. Los medios, junto con el cine, eran considerados influencias negativas para los niños y jóvenes. La llegada masiva de la televisión a los hogares también despertó fuertes críticas, a tal punto que en aquellos tiempos era considerada como «homogeneizadora» o causa de la «masificación alienadora», como explica Ferrés (1994).

participación de los sujetos en la decodificación del mensajes de los medios.

En el análisis que Buckingham (2005) realiza sobre la evolución de la educación mediática en el Reino Unido sostiene que en una primera fase, la «discriminación», los medios eran vistos como una «influencia corruptora» y la escuela debía enseñar a los alumnos a discriminar los textos valiosos —la literatura, el ensayo— de los comerciales —los periódicos, la radio, la televisión, el cine—. Esta primera fase, que se sitúa entre los años treinta y cincuenta, termina hacia finales de la década de los cincuenta, cuando se inicia una segunda fase de la educación en medios, a la que llama «estudios culturales y artes populares». En esta segunda etapa se ponen en cuestionamiento los conceptos de cultura superior y cultura popular y se incorpora el cine como objeto de estudio en la enseñanza secundaria, aunque dejando de lado otros medios, como la televisión.

Estas tendencias se han superado hacia fines de los sesenta y principios de los setenta, cuando surgen nuevos modelos de análisis sobre la función de los medios y la necesidad de incluirlos críticamente en las aulas. En el caso del Reino Unido, Buckingham (2005) considera que en los setenta se inició una tercera fase en el estudio de los medios en la escuela, la llamada «desmistificación». En esta etapa, los textos mediáticos se incorporan al aula con el fin de analizarlos desde el punto de vista social, textual, ideológico y económico y de mostrar cómo las representaciones mediáticas contribuyen a potenciar la ideología de los grupos dominantes.

Esta tendencia a integrar los medios en las aulas aparece tanto en el Reino Unido como en otros países del mundo. Así, en 1979, la UNESCO elaboró un trabajo que se convertiría en texto de referencia para posteriores estudios. El organismo internacional apuesta por incorporar los medios de comunicación como objeto de análisis y reflexión. Además, diferencia tres formas de trabajar los medios en el aula: como una esfera de conocimientos específica y autónoma; como auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje y como meros recursos didácticos.

Por otra parte, la UNESCO (1984: 8) agrega que por «educación en medios» se refiere a «todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, en todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación» y resalta la importancia de analizar el lugar que ocupan los *mass media* en la sociedad, el acceso de la población a ellos, el impacto social de sus mensajes y la forma en que la comunicación mediatizada condiciona la representación del mundo.

Otro de los textos de referencia de la UNESCO citado por Masterman es la llamada «Declaración sobre Educación de los Medios», promulgada por diecinueve representantes de países del mundo en el Simposio Internacional sobre la Enseñanza de los Medios, realizado en Grünwald, entonces República Federal de Alemania, en el año

1982. En este texto, se sostiene que tanto la escuela como las familias «comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos» y para ello se debe realizar «un reajuste de las prioridades educativas» (Masterman, 1993: 286).

Entre las sugerencias que plantea este organismo internacional para las autoridades educativas, cabe señalar las siguientes:

- a) la organización y el apoyo a los programas integrados de educación en medios desde el nivel preescolar al universitario y a la educación de adultos.
- b) el desarrollo de cursos de formación para profesores y animadores socioculturales.
- c) el estímulo de actividades de investigación y desarrollo en disciplinas como psicología y ciencias de la comunicación.
- d) el apoyo a iniciativas de cooperación internacional para fomentar la educación en medios.

Junto con la UNESCO, otras entidades han destacado la necesidad de integrar los medios en la escuela. Por ejemplo, el Consejo de Europa señaló en 1981 que el uso de los medios en el contexto escolar debe ser considerado como un instrumento de formación de las nuevas generaciones ya que «constituyen un factor esencial en el mundo de hoy» (Pinto, 1988:38). Por este motivo, el Consejo patrocina la *Association Europeenne pour l'Education aux Médias Audiovisuels* (AEEMA). Dentro del contexto europeo, cabe agregar que, junto con la UNESCO, el Club de Roma y el Parlamento Europeo emitieron en 1990 un documento en el que señalan, como una prioridad educativa para la escuela europea, el estudio de los medios de comunicación social. Este texto establece que los medios favorecen la construcción de una visión global del mundo, el conocimiento de diferentes lenguas y culturas y la formación ciudadana, ya que la reflexión sobre los contenidos que emiten en una sociedad libre y democrática, fortalece el pluralismo y desarrolla el espíritu crítico.

En el marco latinoamericano, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) llevó a cabo un programa de enseñanza-aprendizaje en medios, «Medios de Comunicación y Educación», creado en 1994 y finalizado en 1999, con el fin de mejorar la escuela mediante una nueva práctica pedagógica basada en el análisis de los medios para la formación de los alumnos como receptores críticos. En este programa participaron Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Perú, Uruguay y Venezuela con el objetivo general de «incorporar los medios de comunicación como elementos didácticos en la actividad cotidiana del aula, utilizándolos tanto en los contenidos curriculares como en las actividades que

tiendan a la capacitación del niño y del adolescente, a fin de que pueda formular criterios de selección frente a las propuestas de los medios de comunicación, incentivar su interés en la búsqueda de información, estimular su creatividad y mejorar sus estrategias cognitivas» (OEI, 1994: 105).

Como objetivos específicos, cabe señalar la utilización de los medios en centros educativos para formar a los alumnos como receptores y emisores críticos, activos y creativos; el uso de los medios para adquirir conceptos, habilidades y aptitudes, así como para estimular las relaciones entre centro educativo y entorno social; la formación docente y la creación de una cultura comunicativa en el centro escolar, que estimule la actitud selectiva y la autonomía.

El programa se basaba en los siguientes principios:

- *Transversalidad*. El trabajo con los medios debe implicar todas las áreas curriculares y todos los niveles educativos.
- *Pluralidad*. Se deben analizar todo tipo de medios, sus códigos verbales e icónicos.
- *Autonomía*. Los centros educativos deben tomar las decisiones que sean más convenientes para la formación de sus alumnos.
- *Actualidad*. Se busca incorporar los sucesos actuales al aula.
- *Anticipación*. Presupone asumir los cambios tecnológicos y su incorporación en las aulas.
- *Interculturalidad*. El análisis de los medios permite conocer otras culturas y convivir en la diversidad.

En cuanto al desarrollo del programa, se llevó a cabo una serie de actividades en cada uno de los países implicados. La primera etapa fue de tipo informativa, realizada por las oficinas subregionales de la OEI con los Ministerios de Educación interesados. El organismo internacional, en colaboración con las Administraciones nacionales, se encargaba de orientarlos en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación del programa. En una segunda etapa, la OEI realizó la asistencia técnica a los Ministerios de Educación a través de talleres de capacitación con los responsables de los proyectos nacionales. Posteriormente, en una tercera etapa, se realizaron seminarios sobre temas monográficos, tales como formación del profesorado, planificación y metodologías de trabajo, entre otros temas. Una cuarta etapa consistió en la elaboración de una base de datos sobre experiencias educativas, bibliografía y producción de otros materiales de apoyo. El quinto paso tuvo como cometido la constitución de una red de proyectos en Iberoamérica para favorecer el inter-

cambio de experiencias. En la sexta y última fase se llevó a cabo la edición de una publicación que dio a conocer los proyectos desarrollados en los distintos países: el periódico *Iberoamérica conoce* y una serie audiovisual *Aprender y enseñar con los medios de comunicación*, con información general sobre la utilización de los medios en la escuela.

Por otra parte, en los distintos países iberoamericanos se realizaron numerosas experiencias de trabajo con los medios, tanto por parte de los estados como de organizaciones no gubernamentales. A partir de los años setenta, la Iglesia Católica, por ejemplo, impulsó diversos trabajos en el campo de la comunicación social, diagramó propuestas educativas en dicho campo, tanto desde un punto de vista social e ideológico como desde un punto de vista ético-moral, buscando analizar los valores que los medios transmiten. A tal punto constituye un eje de la pastoral católica la educación en medios, que el Departamento de Comunicación Social del Consejo Episcopal Latinoamericano (DECOS-CELAN) lo considera uno de los ejes de la acción eclesial (Fuenzalida: 1990) y sectores de la llamada Teología de la Liberación y de Educación Popular o de Base han favorecido la realización de radios y periódicos comunitarios y la construcción de una actitud crítica hacia los mensajes mediáticos.

También han elaborado proyectos de educación en medios universidades, institutos de formación del profesorado y colectivos de periodistas, fundamentalmente en las décadas de los ochenta y los noventa, coincidiendo con el retorno de la democracia y la apertura de la escuela hacia nuevas formas de aprender y enseñar. Para citar algunas de las más destacadas, se ha elaborado el siguiente cuadro a partir de las siguientes referencias: Aguaded Gómez, 1995, 29-34 y 2001: 71-113; Fuenzalida, 1990, 170-187; Villalobos, 1990, 207.-215; Charles, 1990, 216-226; Rojas, 1990, 159-169; Dymas, J., 1984, 260-275; Infante Urivazo, R., 1984, 276-289.

País	Entidad	Proyectos	Objetivos	Actividades
Argentina	Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Ciencias de la Información	Programa de educación para la recepción	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el lenguaje televisivo • Analizar críticamente la programación de la TV 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de formación para la recepción activa de la TV
	Editorial y Centro de Educación Educativos «La Crujía» de Buenos Aires	Programa Educomunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Formar receptores activos y críticos en todos los niveles educativos • Ofrecer una propuesta integral de educación en medios 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde 1980 realiza actividades a distancia y presenciales • Formación de docente de todos los niveles de la educación formal
Brasil	Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social (Asociación de Periodistas)	Programa de educación para la comunicación (UCBC)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover una lectura crítica de la comunicación • Fomentar la democratización de los medios • Formar una conciencia crítica y de grupo desde una mirada dialéctico-popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde los 80 fomenta la lectura crítica de los medios en el contexto escolar y social
	Departamento educativo del periódico <i>Jornal do Brasil</i>	Periódico Mural del Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Formar una conciencia crítica del mundo • Colaborar a la labor del docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Reparto a escuelas en forma gratuita del Periódico Mural • Tratamiento de noticias desde una perspectiva pedagógica
	Servicio Pastoral de Comunicación de Ediciones Paulinas (SEPAC-EP)	Comunicación y Educación. Recepción crítica de los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Desmitificar los mensajes de los medios • Desentrañar la ideología que transmiten en sus mensajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con comunidades educativas • Asesoramiento de actividades de acción-reflexión en el aula • Realización de actividades de comunicación en el aula

País	Entidad	Proyectos	Objetivos	Actividades
Colombia	Universidad Industrial de Santander	Activos y creativos con los medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Formar agentes multiplicadores • Acompañar a los niños a ser perceptores activos y creativos con su contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente • Lectura crítica de los medios
Costa Rica	Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC)	Comunicación alternativa La radio para el desarrollo democrático	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los mensajes de los medios • Formar espectadores críticos desde la perspectiva de la educación popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de programas de televisión y radio
Chile	CIME (Centro de Investigación de Medios para la Educación) de la Universidad de Playa Ancha.	Formación de profesores en Pedagogía de Medios de Comunicación Social Proyecto de Educación del Escolar Telespectador Activo (EETA) Educación para las Comunicaciones Sociales (ECOS) Influencia de la TV en el sistema escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una metodología para leer los medios con criterios educativos. • Integrar la familia y la escuela en la educación del telespectador • Elaborar, probar y difundir programas de educación relativos a medios de comunicación social en el sistema escolar y los propios medios 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado • Elaboración de metodologías para utilizar los medios en la escuela • Realización de talleres y encuentros para padres fuera del horario escolar • Elaboración de programas de radio
	Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA)	Programa de recepción activa ante la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificar críticamente los medios • Impulsar la apropiación creadora del medio televisivo • Favorecer la aparición de actores sociales capaces de criticar y demandar una TV de calidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde 1982 se dedica a la capacitación de alumnos y docentes • Edición de materiales y manuales
Ecuador	CEFOCINE-DENI (Centro de Formación Cinematográfica para niños)	Programas de sensibilización para la lectura de imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Formar receptores críticos • Integrar la formación de niños y padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de percepción cinematográfica • Encuentros de padres e hijos

País	Entidad	Proyectos	Objetivos	Actividades
Cuba	CINED (Canal Iberoamericano de Noticias Educativas) Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano.	Cinematografía educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar, con el medio audiovisual, los programas educativos escolares • Formar a los estudiantes en la cultura audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de sensibilización para la lectura de imágenes • Elaboración de documentales con fines educativos
	Radio Victoria de Girón	Radio estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Formar a los estudiantes para la producción, edición y emisión de un programa radial • Evitar la deserción escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de los alumnos en las técnicas radiales • Emisión de programas informativos por parte de los alumnos
México	Universidad Iberoamericana de México Programa institucional de investigación en comunicación y prácticas sociales	Promover un proyecto universitario de post-grado con diversas líneas de actuación	<ul style="list-style-type: none"> • Difundir las investigaciones sobre medios de comunicación y sociedad • Impulsar el intercambio entre los grupos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de tesis doctorales, investigaciones, maestrías • Publicaciones como <i>Cuadernos y Estudios de comunicación y prácticas sociales</i>
	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)	Metodologías de análisis y evaluación de los mensajes difundidos por los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la constitución de ciudadanos críticos con respecto a los medios de comunicación • Integrar los medios al currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde los 80 desarrolla metodologías para incluir en la lectura crítica de los medios en la escuela
	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario	Lectura crítica de los medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a leer críticamente los mensajes de los medios masivos • Decodificar los mensajes • Diseñar códigos propios 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de cuentos clásicos, radio, series de TV, publicidades, etc., en cursos dirigidos a líderes sociales
	Fomento Cultural y Educativo	XEYT, Radio Cultural Campesina de Teocelo, Veracruz	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un medio radiofónico en contexto rural que permita la expresión de los campesinos • Apoyar procesos de desarrollo comunitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa de los campesinos en la elaboración de mensajes • Capacitación para formar comunicadores populares
	Asociación civil «Televidentes alerta»	Organización de la sociedad civil frente a la programación televisiva	<ul style="list-style-type: none"> • Influir en la definición de los mensajes • Recepción crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Investigación, • Elaboración de mensajes

País	Entidad	Proyectos	Objetivos	Actividades
Perú	CICOSUL (Centro de Investigación en Comunicación Social de la Universidad de Lima)	Proyecto de recepción activa de la televisión	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar a maestros y alumnos en los códigos del lenguaje audiovisual Elaborar mensajes audiovisuales en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de comunicación y recepción activa para docentes Evaluación de programas de teleeducación universitaria
Venezuela	Centro Guarura	Programas de alfabetización audiovisual para la lectura crítica de los medios	<ul style="list-style-type: none"> Promover la alfabetización audiovisual Analizar los medios 	Talleres de lectura crítica de los medios desde la perspectiva de la educación popular
Uruguay	Universidad de la República	PISEM (Proyecto de Investigación y Sistematización en Educación para los Medios)	<ul style="list-style-type: none"> Adaptar las corrientes de estudios de los medios a la realidad uruguaya Impulsar el análisis del contexto para la decodificación y resignificación de los mensajes mediáticos 	Impulso a las investigaciones sobre educación en medios

Tabla 4.1: Proyectos de educación en medios de comunicación en instituciones educativas latinoamericanas.

Por otra parte, la celebración periódica de encuentros y conferencias internacionales da prueba de la trascendencia mundial de la integración de los medios en la escuela, así como la tarea de los organismos transnacionales entre los que se encuentra la *World Association for Christian Communication* (WACC), de orientación religiosa, con implantación en Europa, Asia, África y América Latina; la *Association for Teachers of Media* en Australia y la *Association for Media Literacy* en Canadá. En España, uno de los colectivos más activos es el Grupo Comunicar, de Andalucía, que han elaborado materiales didácticos, campañas y actividades de formación docente. También se destacan la asociación «Padres y Maestros» de Galicia, «Televisión Escolar» de Almería, el grupo de «Prensa en las Aulas» de Zamora, el grupo Paideia, de Galicia, el Seminario «Medios de Comunicación y Aulas» de centros públicos y concertados de Madrid, el Equipo «Contrapunt» de Valencia, el grupo «Aula Media» de Cataluña y el colectivo «Imago» de Granada, entre otros.

En síntesis, se puede concluir que tanto los organismos internacionales, como los colectivos docentes y los foros educativos coinciden en entender que el estudio de los medios es central para la práctica educativa ya que favorecen la comprensión de los procesos complejos que vive hoy la sociedad y que se construyen a través de los medios.

4.4. Metas de una educación en medios de comunicación

La educación en medios de comunicación comprende metas y objetivos que determinan los contenidos curriculares, las modalidades de intervención y los criterios de evaluación. De la concepción que la escuela tenga del estudio de los *mass media* se derivan las formas de intervención y su tratamiento en el aula.

Según Oliveira (1994), en la actualidad, los programas de educación en medios pueden agruparse en tres grandes grupos:

1. La corriente funcional-moralista, cuya meta es el control sobre la recepción de los medios, que sostiene una determinada visión ético-moral.
2. La vertiente funcional-estructural-culturalista, que centra su atención en aspectos formales de codificación y decodificación de mensajes verbales e icónicos.
3. La línea dialéctico-inductivo-popular, que busca formar ciudadanos activos y críticos, fundamentalmente en los sectores menos favorecidos.

Masterman (1993) sostiene que los medios son agentes activos en el proceso de construcción de la realidad; por ello, su estudio es central para comprender el mundo; y las metas que impulsen las prácticas educativas deben tener en cuenta esta complejidad. El principio de *representación* es fundamental en la educación en medios, ya que implica un distanciamiento con textos e imágenes a partir del cual los alumnos pueden descubrir que los medios no son la realidad sino que la construyen. No se trata sólo de analizar un periódico, un programa de radio, un espacio televisivo o un portal de Internet, sino de comprender que esos productos configuran modos de acercarse al mundo, de entenderlo y de construirlo. La educación tiene entonces el desafío de colaborar en el proceso de formación de receptores críticos de los mensajes mediáticos y de emisores activos, que puedan dialogar, confrontar y cuestionar las representaciones que los medios realizan del mundo.

Por ejemplo, Pérez Tornero (1994) demuestra en sus investigaciones que el consumo masivo de medios de comunicación característico de nuestra época no conlleva un conocimiento de los códigos de dichos lenguajes ni favorece la decodificación, provocando indefensión ante sus mensajes. Tyner (1993), por su parte, considera que el «analfabetismo audiovisual» alcanza a grandes sectores de la sociedad, por ello es fundamental que las instituciones educativas formen estudiantes capaces de apropiarse críticamente del discurso mediático.

Por otra parte, los medios distan de ser sólo instrumentos o materiales didácticos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de determinados conceptos sino que son

elementos centrales para que el alumno adquiriera una visión global del hecho comunicativo. El estudio de los medios, desde las perspectivas ideológica, económica, política, histórica, social y textual, permite a los estudiantes conocer y aplicar modelos de codificación y decodificación de la realidad que «engloba necesariamente también todo el conjunto de tecnologías de la información y la comunicación que progresivamente va sumándose a la vida diaria gracias al avance de las ciencias» (Aguaded Gómez y Contín, 2002:29).

Por todo lo dicho anteriormente, las dos metas centrales que guían la educación en medios son la formación de emisores activos y receptores críticos de los mensajes mediáticos y el fomento de una cultura comunicativa. De esta forma, la escuela colabora en el proceso de consolidación de una cultura participativa y democrática.

4.4.1. Objetivos de una educación en medios de comunicación

A partir de las dos metas establecidas para la educación en medios de comunicación, es preciso delimitar los objetivos que encierran cada una de ellas.

Roda Salinas y Beltrán de Tena (1988) ofrecen una serie de objetivos que deben incluirse en la educación en medios, tales como el desarrollo de ciertas capacidades: la capacidad crítica, la de selección de los rasgos significativos del mensaje, la de expresión interactiva de lenguajes (verbal, icónico, gestual), la de síntesis y la expresión oral, escrita, gestual e icónica. También consideran que uno de los objetivos de la educación en medios debe ser el entrenamiento en técnicas de trabajo intelectual.

Para lograr la formación de emisores activos y receptores críticos de los mensajes mediáticos, es preciso establecer cuáles son las características que los definen. Según Fontcuberta (1992), un receptor crítico debe desarrollar cuatro competencias⁵⁶:

1. distinguir los elementos para interpretar la realidad
2. ser capaz de observar las omisiones
3. conocer los mecanismos de producción de los mensajes de los *mass media*
4. aceptar o rechazar el mensaje mediático de forma crítica.

⁵⁶ El concepto de *competencia* relacionado con la práctica escolar presenta polémicas, ya que tiene sus detractores y seguidores. Fontcuberta utiliza el concepto como «una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea» como señala Argudín Vázquez (2001). Otros autores como Romainville (1996) y Doltz y Ollagnier (2000) cuestionan este concepto, que será revisado en el capítulo 7 de esta tesis.

Jacquinet (1995) considera que un receptor crítico es aquel que puede limitar y programar el consumo de los medios de comunicación; fundamentar sus preferencias; actuar para lograr que los medios respeten los valores democráticos y participar en la comunidad a partir del análisis e interpretación de la información que recibe de los medios.

Morduchowicz (2000) sostiene que un receptor crítico debe tomar distancia para analizar lo que ve, lo que escucha y lo que lee en los medios de comunicación, y coincide con Ferrés (1994) en que esta postura crítica consiste en distanciarse de los sentimientos, comprender lo dicho y lo no dicho y establecer relaciones coherentes entre los medios y el mundo.

Además, la construcción de un receptor crítico dista de ser pasiva. Por el contrario, el mensaje se re-significa y se re-construye, dando lugar a nuevos mensajes. Por esto, se busca colaborar en la construcción de emisores activos, promoviendo la realización de proyectos de escritura para que los alumnos puedan representar sus ideas a través de los medios, teniendo presente la relación entre actitud crítica y producción, tal como se analiza en el punto 4.6.1., en el caso de la prensa. De esta forma, los medios son instrumentos de expresión, recreados y utilizados por los alumnos.

Por estos motivos, coincidimos con Bernabeu Morón (1995) en que los objetivos de la educación en medios, con el fin de alcanzar la meta de formar emisores activos y receptores críticos de los mensajes mediáticos, así como el fomento de una cultura comunicativa, pueden resumirse en el siguiente cuadro:

METAS	OBJETIVOS
Formación de emisores activos y receptores críticos de los mensajes mediáticos	- Desarrollar la personalidad de los alumnos desde el punto de vista integral
	- Actuar sobre su ambiente social
	- Fomentar su autoestima y su autorrespeto
Fomento de una cultura comunicativa	- Analizar críticamente los mensajes mediáticos
	- Valorar la función social de los medios
	- Fomentar la participación en el entorno social

Tabla 4.2: Metas y objetivos de la educación en medios de comunicación.

4.4.2. Contenidos de una educación en medios de comunicación

Al analizar la inserción de los medios en el aula aparecen dos posturas fundamentales⁵⁷: una que considera que se debe constituir un área de estudio específica y otra que sostiene que los medios se deben estudiar en todas las asignaturas, es decir, que se trata de un contenido transversal. La educación en medios suele tratarse como contenido dentro de una materia específica (fundamentalmente, Lengua Castellana y Literatura), como señalan Buckingham, Bazalgette, Masterman y Pinto.

Buckingham (2005) explica que las escuelas secundarias inglesas han incluido «Educación Mediática» como un área académica independiente, dentro de las materias optativas, desde fines de la década de los sesenta. Según esta modalidad, los alumnos de los últimos años de Secundaria (14 a 16 años), pueden elegir, entre una oferta variada, esta asignatura. Esta forma de integrar los medios en el aula es muy popular, ya que, como explica el autor, desde los inicios de estos estudios, y muy especialmente durante la última década, se ha experimentado un crecimiento notable en el número de alumnos que la eligen. Pero esta alternativa también presenta sus desventajas, ya que no existe una oferta curricular para profesores que les permita especializarse en educación en medios.

Masterman (1993) sostiene que el estudio de los medios como asignatura separada presenta ventajas en los niveles de enseñanza superiores (no obligatorios) ya que la creación de un Departamento de Medios de Comunicación, con expertos en el tema, biblioteca específica y un horario escolar definido, permite una inserción efectiva de los medios de comunicación en la escuela. Sin embargo, agrega que esta forma de integrar los medios en currículum no es la más acertada en la Educación Obligatoria. Para apoyar esta idea, enumera una serie de razones para impulsar la enseñanza de los medios en todas las asignaturas, haciendo especial hincapié en los audiovisuales. Por un lado, sostiene que los materiales audiovisuales se utilizan en todas las materias del currículum, ya que los contenidos se expresan a través de vídeos o películas. Por otra parte, afirma que en todas las asignaturas se debe analizar «todo tipo de prejuicios, conceptos erróneos, ideas y estereotipos» (Masterman: 1993, 257), muchos de los cuales fueron adquiridos por alumnos –y profesores- a través de los *mass media*. La tercera razón por la cual este autor afirma que la educación en medios debe atravesar todas las materias es por el hecho de que los medios ofrecen, junto con contenidos propios de las asignaturas

⁵⁷ Otra alternativa es la educación mediática fuera del aula, como materia organizada en el centro escolar en horario extracurricular, como se implementa, por ejemplo, en escuelas inglesas (Buckingham, 2005:153) y portuguesas (Pinto, 1993:60-61).

diversas, manifestaciones sobre la naturaleza de las ciencias y disciplinas que se estudian en la escuela, como Geografía, Ciencias, Lengua Castellana e Historia.

Tyner (1993) también es partidario de integrar la educación en medios en todas las áreas del currículo, con el fin de que todos los profesores puedan incluir en sus clases la discusión de los textos mediáticos.

En líneas generales, los currículos de los Ministerios de Educación de América y Europa –como es el caso del español- han optado por considerar los medios como un tema transversal que no puede ni debe limitarse a un área específica sino que, por el contrario, afecta a las diversas asignaturas. Ésta es la postura plenamente aceptada por Área Moreira (1995), Aguaded Gómez y Contín (2002); Ferrés (2000); Feria Moreno (1995) y Morduchowicz (2000), entre otros.

Los motivos por los cuales el estudio de los medios debe ser un contenido transversal pueden agruparse en los siguientes puntos:

- a. Los medios son un vínculo de integración de los saberes de distintas áreas por la vastedad de los temas que tratan, por ello se habla de eje «transversal de transversales», como sostiene el Equipo Contrapunt (1994).
- b. El análisis de los medios permite comprender la sociedad en la que la escuela está inmersa, y, por ello, debe ser tratado en todas las asignaturas (Bernabeu Morón, 1995).
- c. Los medios constituyen una fuente de información para las más diversas áreas y en el aula se debe analizar y reflexionar sobre ella (Feria Moreno, 1995).
- d. Los medios brindan una imagen de todas las asignaturas y la escuela debe interrogarse sobre esas imágenes (Morduchowicz, 2000).

Los contenidos educativos de una educación en medios de comunicación, por lo tanto, deben estar recogidos en el currículo de las distintas áreas y en todos los niveles de la enseñanza, aumentando el nivel de complejidad a lo largo de las distintas etapas educativas.

La enorme diversidad de propuestas sobre qué contenidos abordar en una educación en medios suele coincidir en la importancia de impulsar el conocimiento crítico y la creatividad en el alumnado, favoreciendo una actitud reflexiva ante sus discursos.

Con este objetivo general, Bazalgette (1992a: 201, 219) establece seis «key aspects» o «aspectos claves», según la traducción de Aguaded Gómez (2001), que

deben formar parte de los contenidos de una educación en medios de comunicación:

1. *Producción (Agency)*: Hace referencia a los agentes e instituciones de los medios; quién produce los textos, qué intereses económicos sostiene, con qué finalidad, respondiendo a qué tipo de ideología. Este aspecto responde a la pregunta: ¿Quién y para qué comunica?
2. *Categorías (Category)*: Incluye los diferentes medios –televisión, cine, radio, prensa-, sus formatos, sus géneros. Responde a la pregunta ¿De qué tipo de documento se trata?
3. *Tecnologías (Technology)*: Comprende las tecnologías que se utilizan en la producción de los textos mediáticos; quién dispone de ellas, cómo se utilizan, qué diferencias tienen. Responde a la pregunta: ¿Cómo se produce este texto mediático?
4. *Lenguajes (Language)*: Abarca los códigos, convenciones y estructuras con los cuales los medios construyen significados. Responde a la pregunta: ¿Cómo sabemos lo que significa este texto mediático?
5. *Audiencias (Audience)*: En este apartado se estudia cómo se identifican los diferentes públicos, cómo se manipula la opinión pública, de qué forma se estimulan los consumos culturales. Responde a la pregunta: ¿Quién recibe el mensaje?, ¿Qué sentido le atribuye?
6. *Representaciones (Representation)*: Se estudia la veracidad, la objetividad y los sesgos, los estereotipos, las interpretaciones, las influencias. Responde a la pregunta. ¿Cómo se representa la realidad a través de los medios?

Aguaded Gómez (2001) señala que el Conseil de l'Éducation aux Médias de Bélgica también recoge estos seis bloques de contenidos, así como Gonnet (1999) y Masterman (1993). En el caso de este último, establece como «factores determinantes» de la educación en medios una «lista abierta» de temas compuesta por el estudio de la propiedad y el control, las instituciones, el Estado y las leyes, la autorregulación de los medios, los determinantes económicos, los anunciadores, las audiencias, el personal y las fuentes de los medios.

Al hablar de contenidos, es preciso entender no sólo los conceptos, sino también procedimientos y actitudes que aparecen ampliamente recogidos en una propuesta educativa integral. En este sentido, Bernabeu Morón (1995) afirma que se deben abordar los medios desde tres perspectivas:

1. La **educación en medios**, ya que el currículo debe recoger contenidos conceptuales básicos –diferentes códigos, fuentes de información, soportes, lugares de consultas de materiales-.

2. La **educación con los medios**, que contenga contenidos procedimentales como lectura y crítica comprensiva, utilización variada de distintas fuentes, adquisición de técnicas de trabajo científico, estrategias de recogida, selección, archivo y transmisión de información.

3. La **educación ante los medios**, que desarrolle los llamados contenidos actitudinales como los valores ciudadanos, la escucha y el espíritu crítico, a partir del análisis del consumo de los medios, de sus mensajes y de la construcción de los textos de los diferentes medios de comunicación.

4.5. Los destinatarios de la educación en medios: los jóvenes y la construcción de la ciudadanía crítica

Tal como se ha desarrollado en el punto anterior, existe un consenso internacional para integrar los medios de comunicación como un eje transversal en la educación por su papel como constructores de opinión en las sociedades modernas, pero cabe preguntarse quién o quiénes deben ser los destinatarios de esa educación ¿Sólo los niños y adolescentes, a través de las instituciones educativas?, ¿Los maestros y profesores también deben ser formados en este eje?, ¿Y los padres; la comunidad educativa, en general?

Parece lógico pensar que los niños y los jóvenes sean destinatarios directos de la educación en medios, ya que la reflexión y el análisis sobre los códigos mediáticos son fundamentales para la formación de la personalidad y la interpretación del mundo. Según Corzo Toral (1989), sólo el 20 % de la información que recibe un alumno en edad escolar proviene de la escuela, en tanto que el 80 % restante es transmitido por su entorno familiar y social y por los medios de comunicación. Asimismo, Morduchowicz (2000) sostiene que en un año escolar un niño pasa 1000 horas en clase y 1400 horas frente a la televisión, y, por ello, es clave que estos contenidos y saberes se integren en el aula.

Lomas (1999:158) afirma que las llamadas *industrias culturales* (Morin, 1961) «instruyen a la infancia, a la adolescencia y a la juventud que acude de lunes a viernes a nuestros centros de enseñanza» e influyen en la construcción de la identidad. El experto señala que el «efecto socializador» de los medios, incluyendo la publicidad, es doble, cognitivo e ideológico. Por un lado es de tipo cognitivo, ya que ayuda a conformar la personalidad y a adquirir un conocimiento compartido del

mundo; y por otro es de tipo ideológico, «al constituirse en eficaces herramientas de consenso social». Es decir, el proceso de socialización en las sociedades modernas es resultado de la interacción personal, social e institucional y de los mensajes recibidos a través de los medios, motivo por el cual el estudio de los *mass media* es clave en las aulas.

El conocimiento crítico y creativo de los medios, por estos motivos, favorece la formación del alumno para llegar a ser un ciudadano pleno, capaz de interactuar con los textos que se presentan y no aceptarlos en forma pasiva y acrítica. Entonces, la escuela debe centrar su trabajo en el análisis de la estructura y contenido de los medios –sus diferentes tipos, géneros, códigos- y en las significaciones que encierran, destacando los aspectos ideológicos y valorativos y promoviendo una lectura crítica.

Por otro lado, se debe promover el papel de los alumnos como productores de textos mediáticos, estudiando aspectos técnicos, tecnológicos, lingüísticos, culturales económicos y sociales que están implicados en la elaboración de un periódico, un programa radiofónico o televisivo, una página web y otros.

Frente al conocimiento continuo, lineal y jerarquizado de la escuela (González Requena, 1988) se presenta el conocimiento inmediato, fragmentario y heterogéneo de la comunicación de masas. La escuela tiene que favorecer que este conocimiento sea comprendido y analizado por los alumnos en toda su complejidad para favorecer la autonomía, el desarrollo de las actitudes críticas y la capacidad de decodificar mensajes persuasivos o manipuladores.

4.5.1. Maestros y profesores como actores y protagonistas de la educación en medios

Los maestros y profesores, de todos los niveles educativos y de todas las áreas curriculares, son protagonistas centrales para la educación en medios de comunicación, a tal punto que uno de los requisitos fundamentales para la consolidación de estos planes es la motivación del profesorado (Butts, 1992). Experiencias exitosas de programas educativos citados en el punto 4.3., como los llevados a cabo en Australia o Canadá, fueron impulsados por asociaciones de profesores (*Association Teachers of Media* y *Association for Media Literacy*, respectivamente) a partir de campañas, elaboración de materiales didácticos, edición de libros, realización de investigaciones y organización de seminarios, congresos y otras actividades de formación.

Sumado a esto, el apoyo de la Administración es fundamental para garantizar la formación inicial y permanente, atendiendo a las necesidades de los profesores, y

brindando recursos, materiales didácticos y capacitación. En este sentido, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), actualmente denominados Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) en la Comunidad de Madrid, pueden ser ámbitos idóneos donde los educadores puedan formarse, consultar dudas y contar con asesoramiento integral.

El sistema educativo en su conjunto debe encarar un modelo de formación del profesorado que, al decir de Martín Barbero (1999: 21) se transforme en un «formulador de problemas, en provocador de interrogantes, en coordinador de equipos de trabajo, en sistematizador de experiencias y en memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación». Para ello, un programa de formación debe estimular el dominio conceptual y técnico sobre los *mass media*, junto con conocimientos didácticos para llevar esta realidad al aula.

Cebrián (1997) establece una serie de características que tiene que reunir un profesorado comprometido con la formación en medios de comunicación que una los saberes teóricos y las habilidades críticas y creativas para impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Estas características son:

- conocimientos técnicos suficientes para dar a conocer los medios en el aula.
- capacidad de lectura crítica de los mensajes transmitidos a través de los medios.
- conocimiento de las nuevas tecnologías y su aplicación a las diversas áreas del currículo.
- utilización de los textos mediáticos y las nuevas tecnologías desde un punto de vista didáctico.
- aprovechamiento de las tecnologías para nuevas modalidades de formación (redes de intercambio, teleformación).

Por otra parte, Cabero, Duarte y Barroso (1994) sostienen que «la piedra angular» para la incorporación de los medios y las nuevas tecnologías es la formación y el perfeccionamiento del profesorado, y consideran que una propuesta integral debe tener en cuenta las dimensiones instrumental, curricular, pragmática, psicológica, productora y diseñadora, seleccionadora y evaluadora, crítica, organizativa, actitudinal e investigadora para una utilización técnica, sémica, didáctica e investigadora de los medios en las aulas.

4.5.2. Padres, organizaciones sociales y ciudadanía en general y su relación con la educación en medios

Niños y adolescentes, por un lado, y profesores, por el otro, son dos protagonistas fundamentales para una educación en medios de comunicación pero no son los únicos actores en este proceso. Por el contrario, los padres, las organizaciones sociales y la ciudadanía en general tienen una función destacada en la enseñanza y el aprendizaje de los medios en la escuela.

Pungente (1993) analiza una serie de elementos para el desarrollo de la educación en medios en las aulas, y, junto con los lineamientos citados –interés por parte de los docentes, apoyo de la Administración, formación inicial y permanente del profesorado, red de asesores, recursos y materiales didácticos- señala que la colaboración de padres, investigadores, periodistas y empresarios de la comunicación es un factor que favorece los programas y proyectos de educación en medios.

Los padres deben colaborar con los profesores y acompañar a sus hijos en este proceso educativo, ya que el mayor consumo de textos mediáticos se lleva a cabo en el hogar. Por ello, si las instituciones educativas implican a las familias, podrán encarar un programa de formación integral que favorezca la discusión, el comentario crítico, la reflexión y el análisis en el seno familiar.

Las organizaciones de la sociedad civil, por su lado, también pueden constituirse en «aliados» del sistema educativo, tanto las asociaciones relacionadas con la enseñanza como otros tipos de entidades, especialmente aquellas que atienden la temática de la infancia, la adolescencia y la juventud. Teniendo en cuenta la particularidad de los medios, los temas tan diversos que abordan y su alcance internacional, las ONG son entidades necesarias para apoyar y complementar las informaciones y proponer visiones alternativas a las que suelen aparecer en la TV, la radio, la prensa o Internet.

Uno de los actores centrales que puede favorecer la educación en medios es la empresa, fundamentalmente las entidades relacionadas con los llamados multi-medios. Los empresarios pueden ser verdaderos colaboradores de la tarea docente, generando experiencias de trabajo junto con las aulas como las del programa prensa-escuela, que se tratará en el siguiente punto de esta tesis. Asimismo, los periodistas pueden participar de la labor formadora de los alumnos, tanto en la construcción del mensaje que transmiten como en los contenidos que difunden.

Masterman y Mariet (1994) afirman que uno de los desafíos de la educación en medios de comunicación es lograr una mayor colaboración entre los profesionales

de los medios y los del aula ya que ambos tienen un papel fundamental como *mediadores* de los conocimientos que maneja una sociedad moderna. Por otra parte, los expertos destacan la necesidad de crear redes de docentes, a nivel nacional e internacional; foros de debate y asociaciones; así como defender y transformar los sistemas públicos de información, en contraposición a las propuestas comerciales, pero buscando la superación de las interferencias de los gobiernos.

En síntesis, la apuesta por una educación en medios de comunicación debe ser integral, debe dirigirse a niños, adolescentes y jóvenes, así como al profesorado, junto con toda la Administración, pero sin olvidar implicar a los padres, las organizaciones de la sociedad civil, las empresas, en especial las multi-medias, los periodistas y la ciudadanía en general.

4.6. La prensa en el aula

La reflexión realizada hasta el momento demuestra que una educación en medios de comunicación debe abordar los diferentes formatos y tipos de los llamados *mass media* para alcanzar una comprensión integral del fenómeno mediático en el aula. Internet, radio, televisión, prensa y diferentes tecnologías comunicativas tienen que ser analizadas y estudiadas en conjunto.

Pero, por otra parte, cada medio presenta sus particularidades de tipo tecnológico y lingüístico y existen didácticas específicas para tratarlos en el aula. En esta tesis, la propuesta de campo se ha centrado en la prensa escrita, y por este motivo es preciso realizar una reflexión en profundidad de las modalidades de trabajo con los periódicos y las revistas en el aula⁵⁸.

El alcance masivo de la televisión y de Internet colocan a la TV y a la red de redes como dos ejes claves para la educación. Propuestas actuales de innovación

⁵⁸ Las posibilidades de relación de la prensa y el aula son diversas y pueden abordarse con materiales de todo tipo de medios escritos, pero se ha optado por aquellos de mayor impacto y repercusión social. La experiencia de campo que se llevó a cabo en el marco de esta tesis tomó como objeto de análisis y estudio diversos textos de la llamada «prensa general», según la clasificación de Guillaumet (1988). Forman parte de esta tipología los diarios y semanarios de información general, los periódicos y revistas especializados en temas de interés general y revistas especializadas de todo tipo. Junto con la «prensa general» existe la «prensa local» y la «prensa especializada», definidas según criterios temáticos, cronológicos y geográficos.

Por otra parte, también es posible trabajar con textos de la llamada «prensa didáctica» - publicaciones realizadas con fines puramente escolares-; «prensa pedagógica» - publicaciones de colectivos docentes- y «prensa infantil y juvenil» -revistas y periódicos con temática dirigida a la infancia y la adolescencia-; según la clasificación de Veira (1979), pero la elección de textos que aparecen en diarios de tirada nacional está fundamentada en la necesidad de acercar los medios masivos al aula y ayudar en la formación de los alumnos como ciudadanos críticos.

educativa se centran en estos medios audiovisuales con el fin de integrarlos en el aula y favorecer la consolidación de la cultura audiovisual, pero esto no implica que deba dejarse de lado la prensa.

Los motivos por los cuales se han escogido los textos periodísticos, en lugar de medios audiovisuales o Internet, son de distinto tipo. En primer lugar, coincidimos con Veira (1979) en que la prensa une tanto la tradición de la imprenta como las nuevas tecnologías, ya que prácticamente todas las ediciones de los periódicos y las revistas actuales tienen su versión digital. Por otro lado, la utilización de la prensa les permite a los alumnos unir la cultura escrita con la icónica y favorece el interés y la afición por la lectura.

En segundo lugar, la prensa es el primer colectivo que ayuda a la ciudadanía a formarse una opinión sobre los temas de actualidad, según una investigación realizada por Tedesco y Morduchowicz (2003). En este estudio se indica que el 42% de los ciudadanos cita los diarios como la primera opción ante la pregunta «¿Quién piensa Ud. que lo ayudó a formarse una opinión sobre el tema (de la encuesta)?». En segundo lugar, un 36,6%, responde que la opinión se forma a partir de la propia experiencia del encuestado, y otro de los medios masivos, la televisión, aparece en tercer lugar, con un 28,8%. La familia, los amigos y la propia casa aparecen en cuarto lugar como formadores de opinión, con un 20,7%, y la radio es nombrada por el 16,5%. Posteriormente se suceden «la escuela de mi hijo», con un 6%; «la Universidad», un 5,5%; «mis colegas y compañeros», un 3,5%; «libros y revistas especializadas», un 2,9% y otras posibilidades que no superan el 2%. Teniendo en cuenta el papel trascendental que tiene la prensa en la formación de opinión ciudadana, se debe impulsar su estudio crítico en las aulas.

La tercera causa por la cual se ha elegido la prensa de entre los otros medios masivos es por la importancia que tiene su lectura a la hora de evaluar el rendimiento escolar. Tal como se ha desarrollado en el capítulo tres (ver 3.10.5), en evaluaciones internacionales se utiliza el análisis de un artículo periodístico para medir la comprensión lectora de los alumnos. Cassany, Sanz y Luna (1998: 529) sostienen que «la importancia de la prensa en la enseñanza es decisiva. Por ejemplo, a menudo se utiliza como criterio definidor del nivel de alfabetización de un individuo (no comprender el funcionamiento y las informaciones de un periódico es síntoma de analfabetismo funcional) o de una comunidad (el índice de venta de prensa indica el nivel de alfabetización de la población)».

En cuarto lugar, la prensa es uno de los medios más manejables para el trabajo en el aula, ya que es el «más asequible, tangible y manipulable que el resto de los *mass media* y, a la vez, contiene los elementos esenciales susceptibles de

tratamiento en la escuela» (Gómez y Miralles, 1993:72). También en esta línea de pensamiento se encuentra Veira cuando afirma (1979:30): «Sus contenidos están ahí, impresos, fijados, no se esfuman, se pueden consultar repetidas veces con comodidad, se pueden recortar, archivar por procedimientos sencillos, sin grandes alardes técnicos (...) la prensa permite al alumno una reflexión más detenida».

Una quinta razón para elegir la prensa es que su propia estructura, en soporte papel, exige al alumno una participación activa. El lector debe moverse, consultar, relacionar un artículo con otro o un periódico con una revista y reconstruir con sus propias imágenes aquello que lee.

Finalmente, al igual que todos los medios de comunicación, el estudio de la prensa es uno de los contenidos básicos de la enseñanza obligatoria y aparece como contenido transversal en todas las áreas del currículo por la importancia fundamental de la comunicación en la formación ciudadana, tal como se ha visto en los puntos anteriormente desarrollados.

4.6.1. La prensa como recurso didáctico, instrumento de expresión y objeto de estudio

La integración de la prensa en las aulas se puede realizar de diferentes formas, ya sea como un medio de comunicación, como una fuente de recursos para las distintas disciplinas, como apoyo informativo, como fuente de documentación, como complemento del libro de texto, entre otras posibilidades.

Guillamet (1988: 116-117) afirma que los programas educativos sobre la prensa tienen dos direcciones: «conocer la prensa y sus condicionantes, descubrir sus códigos de lectura y la orientación de sus contenidos», o bien «utilizar la prensa como fuente de información y aprendizaje, como libro de texto de la actualidad y de lo cotidiano».

Veira (1979: 59-93), por su parte, expone numerosos testimonios y experiencias realizadas en centros españoles, italianos y franceses que se pueden agrupar en tres variantes. Una primera aproximación que consiste en estudiar la estructura y el funcionamiento del medio para lograr que el alumno realice una lectura crítica; una segunda modalidad de trabajo en la que se estudian los contenidos que aparecen en la prensa, o bien son elementos de motivación para tratar distintos temas; y una tercera, en la que los alumnos crean sus propios periódicos.

Morilla Segura (1981) concuerda con Veira en que «la prensa es un medio motivador» que el docente puede usar como auxiliar del aprendizaje y también sostiene que la prensa puede ser objeto de estudio, fundamentalmente en el área de Lengua. Martínez Santamaría de Unzá (1981) también recoge estas

modalidades y expone una tercera forma de abordar la prensa a partir de la producción de noticias, comentarios, crónicas y otros textos periodísticos en el aula.

Rotger Amengual y Roque Company (1982) consideran que el aprovechamiento didáctico de la prensa escrita en clase puede tener tres modalidades: como *objeto de estudio*, como *auxiliar didáctico* y como *técnica de trabajo* (como, por ejemplo, el taller de prensa). Asimismo, López Cubino (1997) desarrolla tres modos de trabajo de la prensa en el aula. En primer lugar, como «objeto de estudio», considerado como una actividad prioritaria del aprendizaje, cuya finalidad es formar lectores críticos y autónomos. En segundo lugar, como «auxiliar didáctico»; para acercar la realidad cotidiana al ámbito educativo. Según el autor, esta manera de trabajar la prensa cumple cuatro funciones: informativa, compensadora, de apertura al medio y complementaria, ya que aporta material actualizado al que el alumno tiene en el aula. Finalmente, la prensa puede estudiarse para la propia producción del alumnado; y de esta forma los estudiantes pasan de ser receptores a productores activos de sus propios periódicos escolares.

En síntesis, las propuestas y proyectos son diversos, pero pueden agruparse en tres grandes modalidades:

1. La prensa como recurso didáctico.
2. La prensa como instrumento de expresión.
3. La prensa como objeto de estudio.

En el primer grupo, se ubican las propuestas educativas sobre temáticas que aparecen en la prensa en noticias, artículos de divulgación científica, reseñas de libros, crónicas y reportajes, entre otros textos. La nota de prensa, el artículo o la columna son «disparadores» del tema que se va a tratar en el aula, permiten integrar conocimientos junto con el libro de texto, o con otros libros, o bien brindan información nueva o aspectos novedosos sobre contenidos diversos. Según Aguaded Gómez y Contín (2002), esta vía de integración en el currículo considera los medios como «auxiliares didácticos», actúan como puentes de acceso a nuevos conocimientos y permiten un mayor «pluralismo epistemológico» en la escuela.

García Novell (1992) ilustra esta modalidad y propone tomar contenidos de las noticias como tema para profundizar con los alumnos en clase. Por ejemplo, una información sobre conflictos armados en Afganistán puede ser un disparador para estudiar dicho país, su situación geográfica, histórica y política; una noticia sobre extinción de osos en una comunidad permitirá trabajar la ecología en el aula o una nota sobre un premio literario hará que se incluya la vida y la obra de un escritor contemporáneo en las aulas.

López Cubino (1997) presenta propuestas para trabajar la prensa como auxiliar didáctico en las principales áreas del currículo, como Matemáticas (realización de operaciones numéricas con datos de la prensa, análisis y construcción de gráficos, medidas horarias, cálculo de perímetros, escalas, simetrías); Geografía (trabajo sobre noticias locales, regionales, nacionales e internacionales); Historia (utilización en el aula de informaciones sobre aniversarios de sucesos, fiestas, celebraciones) y también en Lengua Castellana y Literatura (estudio de artículos, editoriales, viñetas y noticias para favorecer la expresión oral y escrita, la ampliación del vocabulario, la reflexión gramatical y otros aspectos señalados por el autor).

En relación con la segunda modalidad, la prensa como instrumento de expresión, se ubican las tareas de creación de periódicos y revistas, talleres de prensa, o bien la participación en los espacios que la prensa tiene destinados al público -carta al director, por ejemplo-. Esta modalidad favorece la expresión personal y también colectiva del aula o del centro, en la que los alumnos pueden canalizar inquietudes, opiniones, sueños y proyectos, y dar a conocer su propia voz.

Por ejemplo, Jurado y Gilabert (1994) proponen desarrollar la expresión escrita a partir de una metodología creativa, investigadora y lúdica, cuyo objetivo es la elaboración de un periódico mural en el aula. A través de una detallada propuesta, el alumno conoce los géneros periodísticos y el lenguaje de la prensa, y posteriormente elabora un periódico mural, ya sea a partir de la reelaboración de las noticias que ofrecen los medios, o bien de la creación de noticias en la escuela.

Por otra parte, Corzo Toral (1989) expone formas de trabajar con la elaboración de noticias en el aula y desarrolla una experiencia de trabajo con estudiantes de Formación Profesional Agraria en Salamanca de la escuela «Lorenzo Milani». Los alumnos eligen el tema, elaboran la noticia y evalúan su trabajo. También Fernández Martínez (1997) recomienda que se trabaje en clase con el análisis de la prensa durante los dos primeros trimestres y que se dedique el último trimestre a elaborar un periódico en el aula. Puede tratarse de un periódico mural –que demanda menos tiempo de elaboración- o de un periódico multicopiado, que requiere más tiempo de trabajo por su complejidad.

Finalmente, la tercera modalidad de trabajo de la prensa en el aula considera los medios como «objeto de estudio» y busca que niños y jóvenes aprendan a entender y analizar críticamente los productos informativos. Entre otras actividades, se proponen las siguientes:

- a) el análisis del género periodístico como tal

- b) el análisis del paratexto, las partes de una nota, el estilo y diversos componentes propios de dicho género
- c) el estudio de las características tipológicas que pueden distinguir un texto puramente informativo de otro de investigación o de un tercero de opinión
- d) la reflexión sobre las ideologías de las empresas multimedias, las representaciones que se construyen en los diarios y revistas sobre la sociedad y los individuos.

García Novell (1992) propone analizar la estructura de las noticias, el registro utilizado en la prensa, los distintos géneros discursivos e integrar la reflexión de los códigos verbal e icónico. Veira (1979), por su parte, considera necesario incorporar la lectura crítica de la prensa en la escuela y ofrece como ejemplo el trabajo sobre un mismo acontecimiento y su seguimiento en diferentes periódicos, con el fin de analizar la forma en que se expone la noticia y la ideología de cada medio.

Estas tres formas de abordar la prensa en las aulas suelen ser complementarias, y, en la extensa bibliografía sobre el tema, se pueden encontrar ejemplos de proyectos y programas que las integran. Sevillano y Bartolomé (1996), por ejemplo, proponen fichas y modelos para trabajar las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del Medio, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Expresión Artística. Estos autores ofrecen propuestas didácticas centradas en el uso de la prensa como recurso didáctico y como objeto de estudio, más que como instrumento de expresión -si bien también se plantea una propuesta de escritura de páginas de diarios-. Los autores desarrollan orientaciones didácticas destinadas a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Adultos y presentan experiencias de trabajo de profesores de Madrid, Córdoba, Zamora, La Línea de la Concepción, Málaga, Ávila, Burgos, de docentes de la Universidad de Extremadura y Málaga y de profesores de que trabajan en las cárceles de Madrid.

Veira (1979) analiza y ejemplifica con trabajos desde la lectura crítica de diarios, la elaboración de periódicos para escolares, la lectura de prensa elaborada para la escuela, el periódico realizado por escolares, el periódico mural y otras iniciativas llevadas a cabo en España, Francia, Canadá e Italia.

Fernández Martínez (1997) recoge las tres modalidades y ofrece ejemplos de trabajo de la prensa como «objeto de estudio» (proceso de elaboración del periódico, financiamiento de los medios, géneros periodísticos); «recurso didáctico» (investigación, análisis de noticias, estilo) y como «creación de medios» (periódico mural, elaboración de informaciones, realización de maquetas).

En síntesis, se pueden distinguir tres formas de trabajar la prensa en la escuela y pueden agruparse en el siguiente cuadro:

Formas de trabajar la prensa en el aula escolar		
Objeto de estudio	Instrumento de expresión	Recurso didáctico/metodológico
Estudio de las secciones de un periódico	Elaboración de un periódico mural	Auxiliar del aprendizaje
Análisis de los distintos géneros periodísticos	Realización de un periódico del aula o del centro	Complemento del libro de texto
Análisis comparativo de los distintos periódicos (ideológico, sociológico, textual)	Escritura de una carta al director para enviar a un diario	Disparador de un tema o contenido en todo tipo de materias
Estudio de los mecanismos de financiación de la prensa	Redacción de notas, artículos, reportajes, entrevistas, viñetas	Material de investigación

Tabla 4.3: Formas de trabajar la prensa en la escuela.

4.6.2. Programas y experiencias realizadas en América y Europa

Numerosas experiencias se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas en el tratamiento de la prensa en la escuela, trabajando alguna de las tres modalidades - objeto de estudio, instrumento de expresión o recurso didáctico-metodológico- o bien integrando más de una de ellas. Merecen destacarse tres grandes programas por el alcance que han conseguido, así como por la implicación de las Administraciones educativas, las empresas periodísticas y los docentes y la difusión lograda. Se trata de los llamados «Programa Prensa-escuela», las actividades de la «Semana de la prensa» y el programa «Periodistas por un día».

Impulsado en numerosos países de América y de Europa, el programa «Prensa-escuela» utiliza el periódico como una herramienta de apoyo académico en las diferentes áreas curriculares y busca que el estudiante se familiarice con la lectura de la prensa, con el objetivo de acercar los medios al aula y de formar lectores críticos.

El objetivo específico de este programa es que los alumnos se apropien del periódico y logren una lectura comprensiva y significativa, desarrollando competencias cognitivas y metacognitivas. Entre los objetivos generales, «Prensa-escuela» se propone la consolidación de la cultura comunicativa, la relación entre contenidos de la prensa y los contenidos curriculares, el estímulo del hábito lector en los estudiantes, el desarrollo de la lectura y la escritura a partir de la prensa, la

formación de valores éticos y la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida, interesada por los problemas de su entorno y del mundo en general.

Este programa, producto de convenios entre los Ministerios de Educación y las asociaciones de empresarios de periódicos, busca acercar la prensa a las aulas, favorecer los hábitos de lectura y colaborar en la formación de ciudadanos. Para ello, la modalidad general que se sigue es que los Ministerios se encargan de la capacitación docente, así como de la edición y difusión de materiales, mientras que las Asociaciones de empresarios de prensa se comprometen a facilitar a los centros diferentes posibilidades, como la donación de varios ejemplares del diario para ser trabajados por los estudiantes de diferentes cursos o suscripciones especiales, adaptadas al calendario escolar.

Asimismo, las organizaciones internacionales dedicaron sus esfuerzos a «Prensa-escuela». Por ejemplo, este programa fue impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el marco del Programa de «Medios de Comunicación y Educación». Se desarrolló entre 1994 y 1999 y en él participaron Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Perú, Uruguay y Venezuela y algunas experiencias siguen vigentes en el ámbito nacional. En México y la Argentina también se ha desarrollado y se desarrolla en la actualidad este programa. En Hermosillo, Sonora, México, el programa beneficia aproximadamente a 15.000 estudiantes y se extiende por el estado de Baja California, entre otros. La experiencia argentina es impulsada por ADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina) y la Fundación Noble y participan treinta periódicos de todo el país desde 1987 hasta la actualidad.

En el contexto europeo, junto con España, se realizaron experiencias similares en Bélgica, Francia, Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Alemania y Reino Unido, entre otros países. En América del Norte, también impulsaron estas iniciativas Canadá y Estados Unidos.

En el siguiente cuadro se recogen algunas experiencias nacionales y las Asociaciones de prensa y fundaciones, según los casos, que participaron en iniciativas similares (cf. Cuadernos de Pedagogía, 1987: 31-39 y Aguaded Gómez y Contín, 2001: 71-113).

País	Asociaciones
Alemania	<i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i>
Argentina	Asociación de editores de diarios de la República Argentina (ADIRA) y Fundación Noble
Bélgica	Asociación Pedagógica Europea (APEDAC) Actualquarto
Bolivia	Empresas periodísticas y la OEI
Canadá	Les quotidiens du québec, Inc. Canadian Daily Newspaper Publisher Association
Colombia	Asociación de Diarios Colombianos (ANDIARIOS) Diario <i>El Universal</i> (Cartagena de Indias)
Costa Rica	Empresas periodísticas y la OEI
Dinamarca	Asociación de la prensa
Ecuador	Fundación El Universal
España	Asociación de editores de diarios españoles (AEDE)
Estados Unidos	American Newspaper Publishers Association (ANPA) Foundation
Finlandia	Asociación Finlandesa de Editores de Periódicos
Francia	Association Presse Enseignement (APE) Association Press Information Jeunesse (APIJ) Association Régionale Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ) Comité d'information pour la presse dans l'enseignement (CIPE) Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) Fédération Internationale des Editeurs de Journaux (FIEJ)
México	Diario <i>El Imparcial</i> y Fundación Educativa y Cultural José S. Healy
Noruega	Norwegian Newspaper publishers association
Perú	Empresas periodísticas y la OEI
Reino Unido	The Newspaper society
Suecia	Swedish newspaper publishers association
Uruguay	Empresas periodísticas y la OEI
Venezuela	Empresas periodísticas y la OEI

Tabla 4.4: Experiencias del programa «Prensa-escuela» en Europa y América.

4.6.2.1. Programa «Periodistas por un día»

El programa «Periodistas por un día» se originó en Bélgica, en 1989, y se extendió a numerosos países de Europa y América. La iniciativa partió de un grupo de quinto curso de enseñanza secundaria (15 años) y el grupo belga de prensa *Vers l'Avenir*, que se inspiró en una propuesta francesa similar, el «Día francés de la prensa escrita», celebrada el mismo año. Durante una semana, los alumnos redactaron notas, compusieron artículos e ilustraron las páginas de los diarios con noticias e investigaciones sobre su región, construyendo un periódico de 16 páginas que fue editado en el suplemento local de la región belga de Namur. Para ello, las principales estaciones ferroviarias de la región cedieron las salas de espera, que se transformaron en verdaderas redacciones; empresas de la zona donaron equipos, líneas telefónicas, faxes, módem y ordenadores, y quince periodistas profesionales, junto con los profesores, supervisaron el trabajo de los estudiantes.

Por otra parte, en los Países Bajos se realiza el programa «Los periódicos en la educación», que impulsa la publicación en los diarios de artículos escritos por alumnos de primaria y secundaria.

Inspirados en estas propuestas, en la Argentina también se lleva a cabo el proyecto «Periodistas por un día», organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en el marco del programa de Educación en Medios de Comunicación, conjuntamente con las delegaciones de Educación de todas las provincias. La convocatoria cuenta con el respaldo de la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA), la Asociación de Editores de Diarios de Buenos Aires (AEDBA), y el auspicio de la empresa Coca-Cola. Esta iniciativa, dirigida a todos los alumnos de educación obligatoria de instituciones públicas y privadas, prevé la realización de investigaciones periodísticas a lo largo del curso, que serán publicadas a fin del ciclo lectivo (noviembre-diciembre) en setenta periódicos argentinos. Durante el curso escolar, los alumnos deben constituir un equipo de cinco miembros y elegir un tema de investigación que puede versar sobre temas sociales, culturales, de actualidad política o de interés para los adolescentes. Posteriormente, con la colaboración del profesor, buscan información, identifican fuentes, hacen entrevistas, seleccionan los datos reunidos, establecen prioridades, ordenan la información y escriben el artículo. Cada investigación debe incluir por lo menos la consulta de cuatro fuentes. Una vez finalizado el proceso de escritura, las autoridades de la escuela eligen una investigación por curso, cuya extensión no debe exceder de las cuatro páginas. La elección de los textos que representan a la institución educativa se realiza de diversas formas: a través de una votación de docentes, alumnos y padres; a partir de la elección de los profesores o bien

consultando a la comunidad. Todas las investigaciones se envían al Ministerio, que se encarga de seleccionar los mejores trabajos, los cuales son publicados el mismo día en todos los periódicos de la Argentina –cabe aclarar que cada trabajo seleccionado aparece en un periódico diferente-. Según datos del Ministerio de Educación argentino, en el 2010 participaron en el certamen unos 2.000 establecimientos educativos. Temas como embarazo adolescente, pobreza, desempleo, trabajo infantil, derechos humanos, contaminación y riesgos en la preservación del medio ambiente, entre otros, fueron elegidos por los estudiantes para sus investigaciones y permiten dar cuenta de cuáles son las principales preocupaciones de los adolescentes argentinos.

4.6.2.2. Iniciativa «Semana de la prensa»

La inclusión de iniciativas como la «Semana de la Prensa» o «Día de la Prensa» se desarrolla desde los años ochenta en las instituciones educativas de Estados Unidos de América, Latinoamérica y Europa.

Los programas *Newspaper in Education* (NIE), elaborados en Estados Unidos, fueron los pioneros en la realización de estas prácticas. Entre otras actividades que buscan acercar los medios a las aulas se promueve, durante un lapso breve, la sustitución de los libros de texto por los periódicos; la realización de clases abiertas, talleres y mesas redondas con periodistas y editores, o la visita de las escuelas a las redacciones de los diarios.

Dentro de Europa, uno de los países pioneros en esta iniciativa fue Francia, que llevó a cabo el proyecto «Quincena de la Prensa», en 1977, a partir de una iniciativa de la Asociación Regional de la Prensa para la Enseñanza y la Juventud (ARPEJ). Por otra parte, el Centro de Estudios de Relación entre la Escuela y los Medios de Comunicación (CLEMI), dependiente del Ministerio de Educación francés, lleva a cabo desde el año 1989 la «Semana de la Prensa en la Escuela», en la que participan todos los liceos de este país. Las escuelas reciben gratuitamente ejemplares de periódicos y revistas, junto con un dossier informativo en el que se sugieren formas de trabajo en el aula. Al finalizar la Semana, los centros educativos envían al CLEMI un informe de evaluación. Dentro de la «Semana de la Prensa», los periodistas visitan las escuelas y los alumnos los periódicos para observar el trabajo de los profesionales.

En el Reino Unido, por otra parte, se celebra anualmente, desde el año 1992, la «Semana de la Prensa en la Escuela», un programa de trabajo elaborado por

profesores y periodistas que incluye actividades escolares con la prensa para el desarrollo de las distintas áreas del currículo.

En Finlandia se conmemora el 15 de junio el «Día del Periódico» para recordar la aparición del primer diario finlandés, en el año 1771. En esta jornada, los periodistas visitan las escuelas y explican en qué consiste su trabajo, y los alumnos leen y comentan periódicos que las editoriales ofrecen de forma gratuita a las aulas.

Portugal organiza anualmente la «Semana da Imprensa na Escola», organizada por el Ministerio de Educación portugués y el diario *Público*. Durante estas jornadas se busca impulsar la lectura crítica de los periódicos en el aula y un programa de visitas al periódico.

La Comunidad Autónoma de Galicia, en España, también lleva a cabo, desde 1990, la celebración de la «Semana de la Prensa en la Escuela», que está incluida en el calendario escolar oficial.

Otra iniciativa similar que busca acercar la prensa a las aulas es el programa «Socios por un día», de la organización educativa *Junior Achievement* de España, que ofrece a los estudiantes del último año del Bachillerato la oportunidad de pasar un día entero con un profesional para aprender cómo es su trabajo. En el caso de la prensa, esta organización trabaja en forma conjunta con el periódico *El Mundo*, en el marco del programa «Aula», y organiza una jornada en la redacción del diario para que los alumnos observen cómo es el trabajo en cada una de las secciones y departamentos. Al finalizar el día, los estudiantes escriben una breve reseña y exponen su experiencia, sensaciones y aprendizajes.

4.7. Prensa y argumentación: los géneros de opinión y su tratamiento didáctico

Las experiencias pedagógicas analizadas sobre el uso de la prensa escrita para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación se relacionan fundamentalmente con el reconocimiento de los distintos géneros periódicos y su diferenciación entre géneros informativos y de opinión. Las propuestas de trabajo en el aula buscan que los alumnos puedan distinguir, por ejemplo, noticias de opiniones.

También existen propuestas de comprensión y producción de textos argumentativos dirigidos a los medios, como las cartas de lectores o los comentarios al defensor del lector, o de elaboración de textos periodísticos de opinión (artículos, comentarios, editoriales, críticas) en el marco de los talleres de prensa.

Para citar algunas de las experiencias investigadas, se han agrupado las propuestas en los siguientes grupos:

a) Comprensión de textos periodísticos argumentativos:

a.1. Propuestas para analizar las características de los géneros de opinión

Este tipo de experiencias busca que los alumnos reconozcan en la prensa las diferencias entre los contenidos de las informaciones y las opiniones y sean capaces de entender las diferentes ideologías de los medios.

Atorresi (1996) propone como actividades de aula la reflexión sobre las diferencias entre crónica y comentario, distinguiendo los tiempos verbales y las personas de la enunciación en cada uno de los textos. Para ello, se ofrece a los alumnos una serie de artículos para clasificarlos y establecer sus características. Una vez finalizada la clasificación, se elabora un texto en el que se presentan las diferencias entre noticia y opinión.

Otra actividad que busca que los alumnos reconozcan diversas posturas ideológicas en la prensa es el análisis de los editoriales del mismo día de diferentes periódicos. De esta forma, los estudiantes podrán observar cuál o cuáles son los temas que los medios juzgan como más importantes y analizar qué argumentos se desarrollan y a qué conclusión se llega en cada texto.

En la secuencia didáctica realizada en el marco de la experiencia de campo de esta tesis, se incluyó una actividad cuyo objetivo era que los alumnos reconocieran cuál era la noticia de la cual se originaba el análisis y posteriormente se indicara a quién se dirigía el contenido del editorial, con quién polemizaba o discutía el periodista, y a quién pretendía convencer o persuadir (ver capítulo 7).

a.2. Propuestas para describir la estructura argumentativa de los textos periodísticos de opinión.

Entre los objetivos que plantean estas propuestas didácticas, cabe citar:

- Analizar lingüísticamente distintos textos argumentativos propios de la prensa
- Analizar la situación de argumentación
- Formular la tesis que presenta el periodista

Un ejemplo de este tipo de trabajos sobre textos de opinión es la propuesta de Roca (1998) que elabora, dentro de una serie de actividades de aula, la reflexión sobre la argumentación que presenta un editorial. Se trata de «Negociación sin progreso por las islas Malvinas», aparecido en el diario *Clarín*, Buenos Aires, 2 de abril de 1997. En esta actividad se pide a los alumnos que lean detenidamente el editorial y que realicen los siguientes pasos:

- transcribir la hipótesis.
- enumerar las premisas o argumentos que el texto menciona como válidos para convencer.
- marcar conectores argumentativos.
- marcar inferencias.
- señalar la conclusión.

b) Producción de textos periodísticos argumentativos:

Dentro de este grupo de propuestas didácticas se distinguen dos variantes. En una de ellas, el alumno asume el papel del periodista; en la otra, es un lector crítico. Ambas formas difieren únicamente en el destinatario y el emisor del texto, pero persiguen los mismos objetivos:

- Planificar la argumentación.
- Diferenciar los distintos tipos de argumentos.
- Emplear distintas técnicas argumentativas.
- Practicar la contraargumentación.

b.1. Propuestas centradas en la escritura de textos periodísticos de opinión desde el punto de vista del periodista (elaboración de textos periodísticos de opinión en el marco de los talleres de prensa)

La elaboración de un periódico escolar, un diario mural o una revista del aula son ejemplos de esta forma de trabajar la escritura de textos de opinión. Los alumnos son productores, no solo lectores, y por ello deben tomar decisiones, planificar, crear y corregir. Esta modalidad permite que los alumnos conozcan mejor los medios de comunicación y participen en proyectos guiados y orientados por los educadores.

b.2. Propuestas centradas en la escritura de textos periodísticos de opinión desde el punto de vista del lector (cartas de lectores, comentarios al defensor del lector).

Un ejemplo de esta forma de trabajar los textos de opinión en el aula aparece en la propuesta de López Algorta y Parra Campos (2003) que reflexionan sobre la tarea del defensor del lector a partir del artículo «¡Vuelvan al colegio!» de Malén Aznárez, aparecido el 13 de julio de 2003 en *El País*. Una vez finalizada la lectura reflexiva del texto, se pide a los alumnos que escriban cuáles son las medidas que debe tomar el periódico para evitar errores sintácticos, tipográficos y ortográficos, entre otros. Los alumnos, por lo tanto, deben reflexionar sobre este tema y escribir una serie de recomendaciones para enviar al defensor del lector.

Cabe aclarar que estas formas de abordar el texto de opinión en el aula distan de ser opuestas o contrarias. La clasificación fue realizada con el objetivo de organizar las diferentes propuestas de trabajo del texto de opinión y observar las alternativas de tratamiento de este género periodístico en el aula.

4.8. Conclusión

A lo largo de los cuatro capítulos anteriores se llevó a cabo un recorrido por las principales teorías de didáctica de la escritura, tipos y géneros textuales, argumentación y educación en medios de comunicación. Asimismo, se expuso el lineamiento teórico elegido para la investigación que se desarrolla en esta tesis y se estudió el marco social e institucional de la enseñanza de la prensa y la argumentación en las aulas que sirvió de base para el diseño de una secuencia didáctica.

En dicha secuencia didáctica, aplicada en el marco de la investigación de esta tesis, se propone a los alumnos la lectura comentada y guiada de un editorial con el objeto de observar la estructura argumentativa que aparece en el texto y la elaboración de una carta de lectores a un periódico. Cada paso de esta secuencia está inspirado en el Modelo Didactext, que incide en la importancia del proceso de escritura y se ha desarrollado en el capítulo uno. Por otra parte, los alumnos estudian el tipo textual argumentativo desde la comprensión y producción de un género discursivo, temas abordados en el capítulo dos. Asimismo, profundizan en las características de la argumentación, tratada en el capítulo tres, desde una perspectiva pragma-dialéctica, que contempla aspectos discursivos, sociales, pragmáticos y lingüísticos. Todos estos contenidos son trabajos a partir de la lectura crítica y la escritura de los géneros periodísticos de opinión, y, por ello, la prensa se aborda en clase como objeto de estudio (se analizan los géneros periodísticos), como recurso didáctico (se conoce un determinado aspecto de la realidad a partir de los artículos y editoriales) y como instrumento de expresión (el alumno elabora un texto dirigido al periódico, la carta al director).

A continuación, se expone la investigación llevada a cabo en las aulas. En el siguiente capítulo se desarrolla el marco metodológico, en el que se explican los instrumentos de evaluación utilizados. En los capítulos siguientes se describe el contexto de los centros y las aulas, la aplicación de la secuencia didáctica y los resultados obtenidos en el estudio realizado a partir de las producciones escritas de los alumnos.

II. Investigación en las aulas.

Capítulo 5: Metodología de la investigación

5.1. Introducción

Este capítulo busca explicar el marco metodológico que guía esta investigación y justificar la elección de los paradigmas utilizados, los instrumentos y las técnicas para recoger información y la coordinación y organización del trabajo en las aulas.

El punto de partida, la detección de un problema en el marco de la práctica docente y la necesidad de encontrar soluciones, sitúan este trabajo de tesis en la línea de la investigación-acción (IA), definida por Elliott (1993) como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. El autor entiende este paradigma como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que buscan ampliar la comprensión (diagnóstico) de los profesores sobre sus problemas prácticos. La comprensión de los problemas, según el autor, genera una serie de acciones que buscan modificar la situación.

La tesis se sitúa en este paradigma porque entiende la práctica educativa como un espacio de investigación para revisar contenidos y métodos y diseñar estrategias para transformar el trabajo en clase. Por este motivo, se toma contacto con tres centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid con el fin de observar sus prácticas letradas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de textos argumentativos y detectar cuál debería ser el camino para mejorar la escritura. La puesta en práctica de una secuencia didáctica para la comprensión y producción de textos argumentativos es el ámbito de actuación concreta de la investigación-acción.

Antes de iniciar el recorrido por los instrumentos utilizados, se expone el paradigma teórico y metodológico para la recogida y el análisis de los datos.

5.2. La investigación-acción (IA)

Se denomina *investigación-acción* a una metodología de investigación que se aplica a estudios sobre las realidades humanas, orientada a la identificación de estrategias de acción que son implementadas para luego ser sometidas a observación, reflexión y cambio. El enfoque de la IA se ha extendido mayoritariamente en la pedagogía e investigación educativa, pero desde los últimos años se aplica también a la investigación y el desarrollo de las organizaciones.

El término se relaciona con diferentes expresiones, tales como *investigación colaborativa*, *profesorado investigador*, *investigación en el aula*, *investigación participativa* o *investigación crítica*, entre otros, que designan modelos de investigación

con cierta especificidad, pero que algunos autores consideran intercambiables (Latorre, 2003).

5.2.1. Orígenes de la IA

El término procede del inglés *action research* y fue definido por primera vez por el filósofo alemán y psicólogo social K. Lewin (1946) como una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo.

Lewin entiende el cambio social como un proceso cíclico compuesto por tres fases: descongelación (descongelar la antigua conducta), movimiento (moverla a un nuevo nivel de conducta) y recongelación (volver a congelar la conducta en un nuevo nivel) y considera que, cuando se realiza una investigación de un campo, simultáneamente se interviene en dicho campo. Ello explica que las fases del modelo sean flexibles, ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, con lo cual se encuentran sujetos a las transformaciones que el mismo proceso genera.

Cada ciclo del modelo de Lewin se compone de una serie de pasos: exploración (planificación), actuación (acción) y valoración (evaluación) de resultados. El desarrollo del proceso consiste en:

- (1) insatisfacción con el estado actual de cosas
- (2) identificación de un área problemática
- (3) identificación de un problema específico a ser resuelto
mediante la acción
- (4) formulación de varias hipótesis
- (5) selección de una hipótesis
- (6) ejecución de la acción para comprobar la hipótesis
- (7) evaluación de los efectos de la acción
- (8) generalizaciones

De esta manera, el ciclo de la IA se destaca por contener tres elementos esenciales en constante interacción y retroalimentación, que se denominan «triángulo de Lewin»: la investigación, la acción y la formación.



Figura 5.1.: Triángulo de Lewin.

El modelo de Lewin permitió integrar la práctica con la investigación educativa y ha sido el origen de desarrollos teóricos posteriores.

5.2.2. Perspectivas diversas en el campo de la IA

El enfoque de IA fue abordado en la década de los setenta y ochenta por autores como Rapoport (1970), Moser (1978), Stenhouse (1975), Elliot (1977), Carr y Kemmis (1988) y Kemmis y McTaggart (1988), McCutcheon y Jung (1990), entre otros, que retoman los postulados de Lewin y elaboran nuevas interpretaciones, representaciones y modelos.

Rapoport sostiene que la IA es un tipo de investigación social aplicada que se caracteriza por la implicación del investigador en el proceso de la acción. Asimismo, considera que esta metodología pretende contribuir tanto a las preocupaciones prácticas como al desarrollo de las ciencias sociales, mediante la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable.

Moser, por su parte, afirma que el conocimiento práctico no es el objetivo de la IA sino el comienzo de ésta y por ello señala que el investigador debe partir de los problemas que experimenta en la práctica para generar la reflexión, identificar las acciones que se deban llevar a cabo y buscar mejoras.

Uno de los autores de mayor influencia en las investigaciones contemporáneas es Stenhouse, que retoma los postulados de Lewin y los redefine. Entiende la IA como «el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora» (1991:9). Stenhouse (1998,:90-91) sostiene que la educación debe formar un nuevo modelo docente, «el profesor como investigador»:

(...) los profesores deberían ser capaces de comprobar los resultados de la investigación en la acción vigilando su propia práctica, su contexto y sus resultados. La fuerza de la investigación en la acción en el currículum y en la enseñanza reside en el hecho de que su utilización no depende de que los profesores acepten sus hipótesis, sino de que las comprueben (...) La investigación en la acción se relaciona con el currículum de tal modo que éste constituye una definición y una especificación del procedimiento experimental.

Elliott (1993:73).retoma los postulados de Stenhouse y define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, como se ha señalado en la introducción de este capítulo. Desde un enfoque interpretativo, busca construir una teoría sustantiva de la acción en el aula, repensando la función docente y valiéndose del estudio cualitativo de casos. Para Elliot, «la investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa».

En los ochenta, Carr y Kemmis inician un proceso de reconceptualización de la IA porque consideran que esta línea de investigación debe favorecer procesos de cambio social y colectivo y no solo tiene que ser entendida como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado.

Kemmis y McTaggart entienden la IA como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y señalan una serie de características que debe cumplir: se construye desde y para la práctica; pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla; demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Para estos autores, la IA se caracteriza por los siguientes puntos:

- *Es participativa.* Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- *Es colaborativa,* se realiza en grupo por las personas implicadas.
- *Crea comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

- Es un *proceso sistemático de aprendizaje*, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- *Induce a teorizar* sobre la práctica.
- *Somete a prueba* las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- *Implica registrar, recopilar, analizar* nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- *Es un proceso político* porque implica cambios que afectan a las personas.
- *Realiza análisis críticos* de las situaciones.
- *Procede progresivamente a cambios* más amplios.
- *Empieza con pequeños ciclos* de planificación, acción, observación y reflexión, *avanzando hacia problemas de más envergadura*; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Finalmente, una conceptualización integradora la proveen McCutcheon y Jung planteando que la IA involucra una investigación sistemática que caracterizan como colectiva, colaborativa, autorreflexiva y crítica y que es realizada por los participantes en la investigación.

En síntesis, se puede concluir que la IA, en el área educativa, integra la reflexión y la práctica docente con el fin de mejorar dichas prácticas. Para ello, busca que la investigación sea participativa y se oriente a entender el origen de los problemas, revisando los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y el trabajo docente.

5.2.3. Modelos de investigación-acción

En el campo de la IA se distinguen tres modalidades o tipos que se relacionan con visiones diferentes de esta línea investigadora. Grundy (1982) identifica el modelo técnico, el práctico y el crítico o emancipador.

El *modelo técnico* tiene como objetivo hacer más eficaces las prácticas sociales a partir de la participación de los profesores en programas diseñados por expertos quienes definen el desarrollo metodológico; por ello la relación entre el facilitador y los participantes es de coopción y designación. Está orientado a la obtención de resultados prefijados. Los máximos referentes de esta línea son Lewin y Corey.

El propósito de la *IA práctica* es generar un tipo de conocimiento dirigido a la praxis, confiriendo protagonismo activo y autónomo al profesorado, ya que son quienes seleccionan los problemas de investigación y llevan el control del proyecto.

Los investigadores externos y otros colegas pueden asistir en calidad de consultores y actúan como apoyo para el trabajo grupal. Esta línea práctica involucra cambios en la conciencia de los propios participantes e introduce modificaciones en las prácticas sociales. Los exponentes más importantes de esta línea son Stenhouse y Elliott.

El tercer modelo, la *IA crítica o emancipatoria*, incorpora los postulados de la teoría crítica de Horkheimer y la Escuela de Frankfurt a la educación. Su objeto de estudio es la práctica del aula, relacionando la praxis docente (rutinas, propósitos, concepciones) con el contexto social en el que se desenvuelve dicha práctica. Esta línea busca la transformación de la organización y de la práctica educativa, así como de la organización y de la práctica social. Según Latorre (2003: 31), la investigación-acción crítica

(...) Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad

En este modelo, el investigador es el moderador del proceso y comparte la misma responsabilidad en la investigación con los participantes. Esta perspectiva se encuentra en los trabajos de Carr, Kemmis y Grundy.

En el siguiente cuadro se sintetizan las tres perspectivas, con sus objetivos, la relación entre los participantes y el investigador, el papel del investigador y los principales referentes de los tres tipos.

Modelos	Objetivos	Papel del investigador	Relación entre el investigador y los participantes	Principales referentes
Técnica	Lograr la eficiencia en la práctica educativa.	Experto externo	Coopción y designación	Lewin, Corey
Práctica	Conocer y modificar la realidad del aula	Consultor	Cooperación	Stenhouse, Elliot
Crítica	Reflexionar, intervenir y transformar la realidad del aula en función del contexto social	Moderador del proceso	Colaboración	Carr, Kemmis, Grundy

Tabla 5.1: Modelos de investigación - acción.

5.2.4. El proceso de la investigación-acción

La IA supone la realización de una serie de acciones que conforman una espiral de ciclos sucesivos que integran investigación, acción y reflexión. El carácter cíclico es la base que define el proceso para mejorar la práctica, dotándolo de flexibilidad y complementariedad.

Kemmis y McTaggart (1988) realizan una síntesis explicativa de las cuatro fases que deben contener todo proceso de IA, entrelazadas de manera sistemática y rigurosa:

- 1) diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial
- 2) desarrollo de un plan de acción, con sentido crítico y orientado a mejorar aquello que ya está ocurriendo
- 3) actuación para llevar el plan a la práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar
- 4) la reflexión (o evaluación) en torno a los efectos, que constituye la base para una nueva planificación.

Las concepciones diversas que orientan el proceso de investigación han dado lugar a diversas representaciones o modelos. Partiendo de Lewin, autores como Elliot o Whitehead reformulan los pasos de la IA.

Lewin (1946) entiende la IA como ciclos de acción reflexiva que se componen de una serie de pasos: *planificación*, *acción* y *evaluación* de la acción. La investigación comienza con una «idea general» sobre un tema de interés y a partir de él se elabora un plan de acción. Posteriormente, se realiza un reconocimiento del plan, de sus posibilidades y de sus limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de la acción y se evalúa el resultado. El plan general es revisado y se planifica el segundo paso de la acción sobre la base del primero, tal como se observa en el siguiente gráfico.

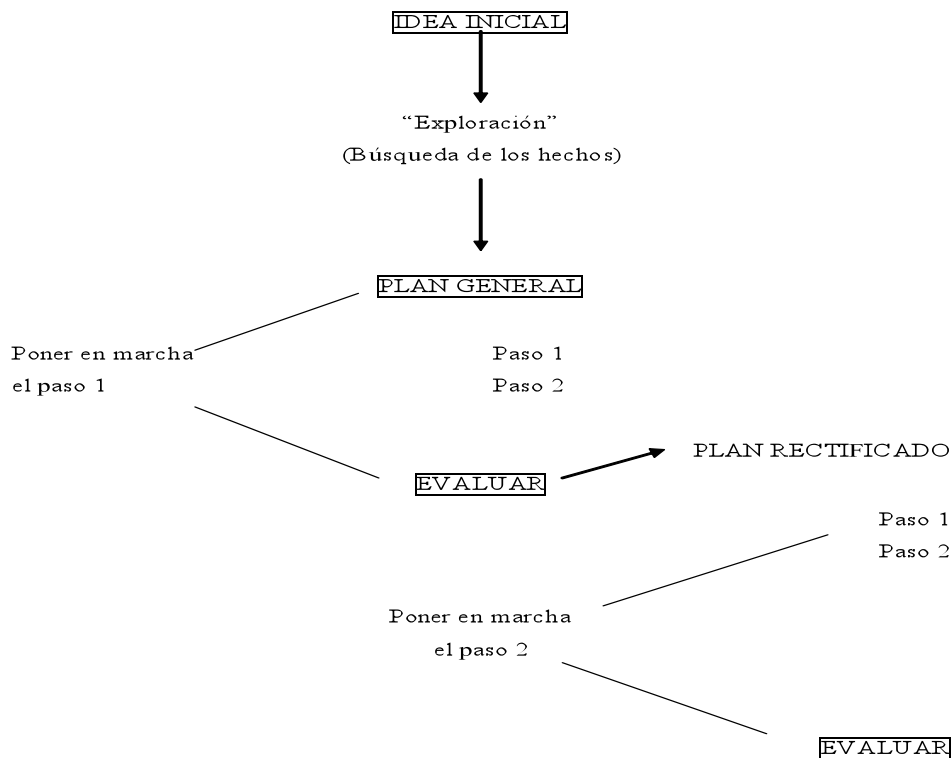


Figura 5.2.: Modelo de investigación-acción de Lewin (1946).

El modelo de Elliot parte de los postulados de Lewin y realiza algunas críticas, remodelando la espiral de actividades. Elliot retoma la idea de que existen tres momentos en la IA (elaboración de un plan, puesta en marcha y evaluación; rectificación, nueva puesta en marcha y nueva evaluación y así sucesivamente) pero incorpora las siguientes fases:

- Identificación de una idea general que describe o interpreta el problema de investigación.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción, que contiene tanto la revisión del problema inicial como las acciones concretas requeridas y la evaluación.

Según Elliot, el modelo de Lewin es una base para pensar la investigación-acción, pero considera que se deben tener en cuenta aspectos no abordados anteriormente. Entre otras cuestiones, Elliot señala:

1. Es posible la modificación de la idea general
2. El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, constituyendo una espiral de actividades que no se circunscriben al comienzo del proceso de investigación
3. Es preciso evaluar los efectos de una acción a lo largo del proceso.

Partiendo de estos cuestionamientos, Elliot (1993: 90) propone el siguiente esquema:

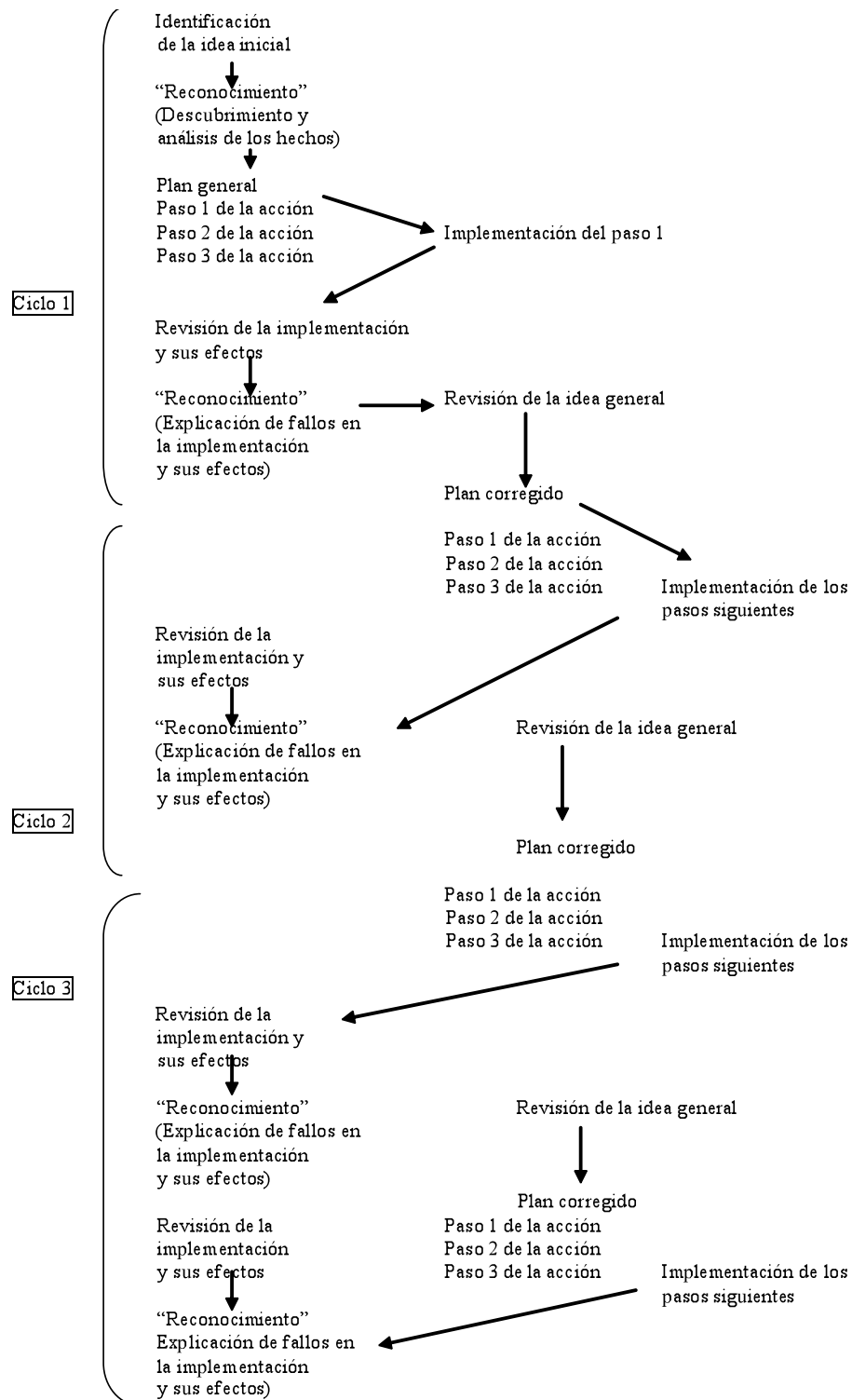


Figura 5.3.: Modelo de Elliot (1993).

Otro modelo que se inscribe en el marco de la IA es el de Whitehead (1989), que cuestiona el modelo de Elliot por considerar que se aleja de la realidad educativa y se convierte en un ejercicio académico más que en una herramienta para mejorar la realidad del aula. Por esto, propone un modelo que busca mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional, a partir de una espiral de ciclos compuesto por cinco pasos, tal como se observa en el siguiente esquema

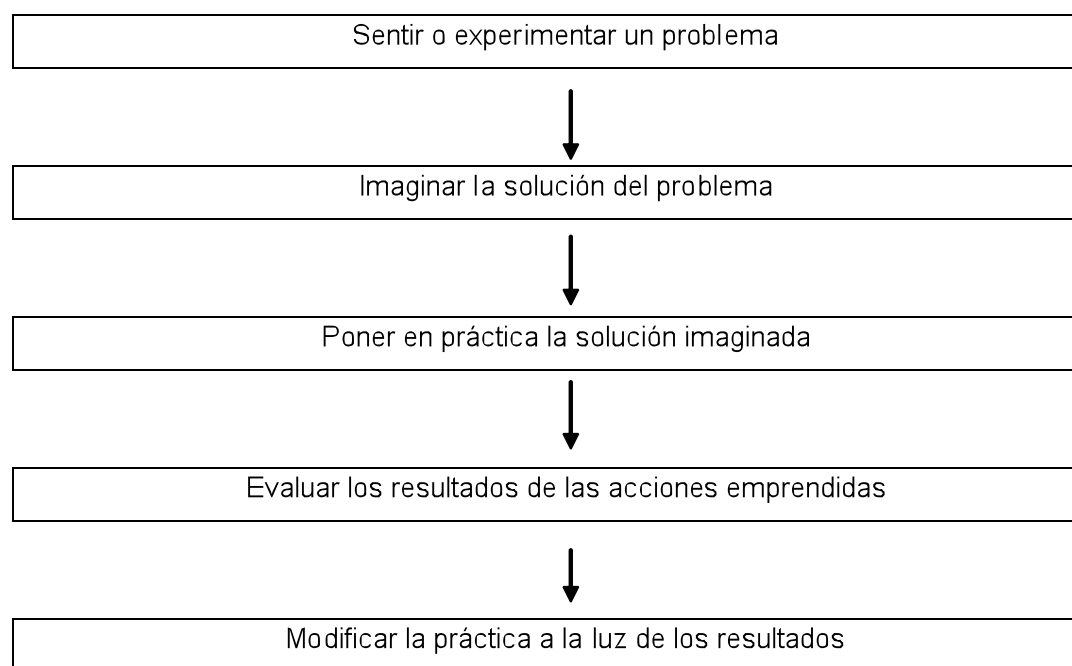


Figura 5.4.: Modelo de Whitehead (1989).

Para finalizar, resulta necesario destacar que la implementación efectiva de un proceso de IA debe tender a superar ciertas limitaciones que es preciso identificar, tales como: disponer de un plazo temporal necesario y adecuado de manera que el plan de acción genere cambios en la conducta de los participantes, considerar la relación e interacción de los facilitadores, profesorado y participantes, la percepción y capacidad de análisis de la situación problemática que se pretende mejorar, las condiciones institucionales y perspectivas académicas en las que se desenvuelve la práctica y se debe contar con el consentimiento de los participantes.

En conclusión, la IA constituye un modelo esencial para fomentar mejoras sociales y educativas y potencia la acción y reflexión con vistas a introducir modificaciones en la realidad partiendo de la realidad misma.

5.3. Diseño de la investigación: paradigma teórico y metodológico para la recogida y el análisis de los datos

Una vez desarrollado el paradigma sobre el que se trabaja en esta tesis, se exponen los pasos realizados correspondientes a la consecución de la investigación «el centro del proceso» y el «elemento crucial de toda investigación-acción» (Latorre: 2003:45).

En primer lugar, se formula la siguiente hipótesis de acción:

Los alumnos de cuarto curso de ESO podrán mejorar la escritura de textos argumentativos si se orienta la práctica educativa en los procesos que intervienen en su comprensión y producción y se trabaja con temas de interés para los estudiantes.

Para confirmar esta hipótesis, es preciso realizar los siguientes pasos: contactar con institutos interesados; conocer el contexto de actuación de las aulas en las que se pretendía intervenir; organizar la intervención en el aula y desarrollar la secuencia didáctica.

5.3.1. Contacto con los centros

Para iniciar la toma de contacto con los centros interesados, es fundamental la cooperación de los compañeros del Grupo Didactext, que colaboraron en la búsqueda de profesionales interesados en reflexionar sobre su práctica docente.

De esta forma, se realizan entrevistas informales con profesores de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid. Para explicar en qué consiste el trabajo, se elabora un documento de síntesis (ver anexo 1) donde se exponen brevemente el marco teórico, los objetivos generales y la secuencia didáctica.

El primer profesor que muestra interés por participar imparte clases en el llamado «Instituto Centro»⁵⁹. Se realiza un primer contacto informal, en el que se le entrega la propuesta, y al cabo de unos días el docente considera que la investigación es útil para mejorar la escritura de sus alumnos. El siguiente paso es solicitar una entrevista con el director del instituto y presentar la investigación. La recepción es cordial, tanto por parte del director como por el resto de las autoridades (jefes de estudio, director del Departamento de Lengua Castellana y Literatura) y esta acogida facilita la observación de la vida y el análisis de la documentación del centro.

La segunda experiencia, llevada a cabo en el llamado «Instituto Noroeste», se realiza en colaboración con una profesora del Departamento de Orientación que conoce el proyecto y lo presenta al Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Cabe destacar que nuevamente el contacto inicial con los profesionales del centro fue efectuado por una investigadora del Grupo Didactext, que trabaja en dicha zona de la Comunidad de Madrid. Una vez presentado el proyecto, una docente se muestra interesada en trabajar la argumentación en el aula y por ello considera que la secuencia didáctica podía ser útil a tal fin. Luego de una entrevista con esta profesora, también se realiza una con el director del instituto, en la que se presenta el proyecto de investigación, y con todos los miembros del Departamento de Lengua. El director de instituto solicita expresamente la confidencialidad de los datos y la devolución de las conclusiones al instituto, una vez acabada la tesis.

Finalmente, el contacto con el «Instituto Sur» se realiza a través del profesor del Instituto Centro, donde se llevó a cabo la primera secuencia didáctica. El docente tomó contacto con una antigua compañera de trabajo, que en ese momento desempeñaba sus tareas en otro instituto, y le informó sobre la investigación en didáctica de la escritura de textos argumentativos. La profesora mostró interés por el proyecto y se realizó una entrevista en la que se explicó en qué consistía la investigación. Posteriormente, se elevó un informe al director del centro, quien apoyó la iniciativa.

Cabe señalar que la ética de esta investigación es un aspecto que ha sido cuidado con celo. Se ha negociado en todas las etapas con las autoridades académicas, posteriormente con los participantes (profesores y alumnos) y los padres. Asimismo, se garantiza en todo momento la confidencialidad de la información, la identidad y los datos obtenidos en cada etapa de la intervención. También se garantiza a todos los participantes el derecho a retirarse de la investigación y a mantenerlos informados de los resultados.

En todos los casos se llega al siguiente acuerdo: la presencia de la investigadora tendría dos etapas: una primera de observación de la realidad del centro y del aula y una segunda de intervención en el aula. La fase de observación se lleva a cabo a lo largo de dos semanas. En estos días, se conoce la realidad del centro a partir de la lectura de los documentos institucionales (PEC, RRI, PGA) y de la observación de las instalaciones, rutinas, recreos, sala de profesores, biblioteca, salón de actos, gimnasio y aulas especiales (si las hubiera, aulas de enlace, de compensatoria, de diversificación). A medida que se recogen estos datos, se observan las clases en el

⁵⁹ Se utilizan nombres ficticios para salvar la confidencialidad de los datos, tal como se ha

aula de cuarto de la ESO. Para conocer en profundidad las prácticas del aula se diseñan los siguientes instrumentos: una guía de observación del aula, una entrevista en profundidad con los profesores y un cuestionario sobre prácticas letradas para los alumnos.

Al finalizar la etapa de observación se realiza la intervención. Se acuerda con los profesores cómo se desarrolla la secuencia didáctica (SD), el papel del libro de texto, cómo y cuándo se formulan las consignas y la influencia de los trabajos de los alumnos en la nota final⁶⁰. Para ello, se diseña una secuencia didáctica y una serie de materiales que se distribuyen entre los alumnos (ver anexos 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 y 16).

Una vez terminada la realización de SD, se consulta a los alumnos la opinión sobre la experiencia a través de un cuestionario.

Actividades	Tareas	Temporalización
Toma de contacto con los institutos	Entrevista con profesores Entrevista con directores	Dos meses
Observación de la vida del instituto	Recorrido por las instalaciones Lectura de la documentación Observación de recreos, aulas especiales	Dos semanas
Entrevista con los profesores	Elección de un espacio adecuado Realización de la entrevista	Una semana
Realización de la secuencia didáctica	Elaboración de una propuesta para los profesores Negociación con los profesores Puesta en práctica de la SD	Dos semanas

Tabla 5.2: Secuencia del trabajo de campo.

5.3.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación se elaboran una serie de instrumentos de recogida de datos. Estos son:

1. Guía de observación del instituto
2. Guía de análisis de los documentos del instituto
3. Guía de análisis del libro de texto
4. Guía de observación del aula
5. Entrevista con el profesor

acordado con los profesores, padres y alumnos.

⁶⁰ Cabe destacar que el hecho de que los alumnos supieran con antelación que los trabajos no iban a ser calificados con nota numérica condicionó la experiencia. Por este motivo, algunos estudiantes no entregaron la reescritura de los textos y en la etapa de análisis de

6. Cuestionario para los alumnos
7. Materiales sobre argumentación y géneros periodísticos
8. Grabación de audio
9. Plantilla de evaluación de los textos argumentativos
10. Cuestionario de fin de la SD
11. Cuestionario para la evaluación de los textos argumentativos
12. Diario de campo

Los instrumentos que se enuncian del 1 al 6 se relacionan con el conocimiento de la realidad del aula, que incluye el centro, el profesor y los alumnos. Del 7 al 11 son instrumentos para la aplicación de la secuencia didáctica y la posterior evaluación de la producción escrita de los alumnos. El diario de campo es un instrumento que acompaña a todo el proceso de investigación.

A continuación se explican con detalle la estructura y la utilización de cada uno de los instrumentos.

5.3.2.1. Guía de observación del instituto

Para conocer el instituto se elaboró una guía (ver anexo 2) con una serie de aspectos que deben relevarse en la fase de toma de contacto, tales como historia de la institución educativa, situación geográfica, entorno, tipos de accesos (transporte colectivo, individual, transporte escolar) y barreras arquitectónicas. También se busca conocer los servicios y recursos edilicios con los que cuenta (cantidad de edificios, uso de las instalaciones, ornamentación exterior).

Dentro de la guía de observación del instituto se busca conocer las características generales y de los grupos que componen la Comunidad Educativa y los principios y objetivos generales del instituto.

El objetivo de esta guía es indagar sobre las características de la institución donde se realiza la experiencia de campo ya que es fundamental partir de un conocimiento general del contexto.

5.3.2.2. Guía de análisis de los documentos del instituto

Los temas que se han analizado en estos documentos han sido la concepción de educación, del aprendizaje y del desarrollo en el centro; aspectos generales de didáctica y específicos del área de Lengua y Literatura; la forma en que se organizan la programación y la evaluación y la implementación de iniciativas de innovación e investigación educativa en el aula (ver anexo 4).

datos no se pudieron incluir los trabajos de la totalidad de la clase, sino solo de aquellos que

Para conocer en profundidad la filosofía de los centros, se analizaron los siguientes documentos:

- **Proyecto educativo de centro (PEC):** Es el documento que recoge las decisiones asumidas por toda la comunidad escolar respecto a los aspectos educativos básicos y a los principios generales conforme a los cuales se orienta la organización y gestión del centro. En este documento aparecen:
 - Las señas de identidad, principios y opciones educativas
 - Las finalidades en que se concretan tales principios y los objetivos del centro para lograr dichas finalidades, así como los objetivos generales del currículo de las etapas que se imparten en el centro
 - Los mecanismos de colaboración con padres de alumnos y con otras instituciones, así como la estructura organizativa y de gestión del centro.

El proyecto educativo de centro es elaborado por el equipo directivo de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro. Su aprobación y evaluación corresponde al Consejo Escolar.

- **Reglamento de Régimen Interior (RRI):** Es un documento que reúne las normas e instrucciones que regulan la organización de los centros y concretan en cada caso las disposiciones legales vigentes. En él se recogen: la composición y el funcionamiento de los distintos órganos de gobierno y gestión del centro, así como su funcionamiento (miembros, constitución, convocatoria); los derechos y deberes de los distintos colectivos que componen la comunidad escolar, y los recursos disponibles (uso de espacios, salidas y excursiones, acceso al material). El Reglamento de Régimen Interior es una parte del proyecto educativo.
- **Programación General Anual (PGA):** Es el documento que planifica la actividad general del centro educativo. Incluye el horario general del centro y los criterios pedagógicos para su elaboración, el Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de las etapas, la programación de las actividades complementarias y extraescolares para el curso escolar y la memoria administrativa. Este documento lo elabora el Equipo Directivo, pero su aprobación es compartida por otros órganos de gobierno (el Consejo Escolar, en el caso del Proyecto Educativo, o el Claustro, en el caso de los Proyectos curriculares).

habían finalizado el proceso completo.

- **Programación de aula:** Es un documento que expone la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje referido a un grupo de alumnos específico para un ciclo o curso determinado.

5.3.2.3. Guía de análisis del libro de texto

El libro de texto es uno de los recursos didácticos más utilizados en el aula. En él aparecen los conceptos, objetivos, actividades y ejercitación que el alumno debe realizar a lo largo de todo el curso. Se divide en unidades didácticas que abordan los bloques de contenidos establecidos por la normativa legal para el curso.

Con el objeto de conocer la línea de trabajo que plantea esta herramienta y la utilización que se hace en el aula, se analiza el libro de texto en dos grandes ejes. En el primero, se realiza una observación del propio libro, observando los siguientes aspectos:

1. Características generales (distribución de las unidades didácticas, objetivos, contenidos, metodología)
2. Propuestas de escritura
3. Tratamiento de la argumentación
4. Forma de trabajo con los géneros periodísticos de opinión

En el segundo eje de análisis se estudia la relación del profesor y de los alumnos con el libro de texto, cómo se trabaja con el mismo en el aula, si se complementa con otros materiales didácticos y si se relacionan las prácticas docentes con las propuestas pedagógicas que plantea esta herramienta.

5.3.2.4. Guía de observación del aula

Para conocer cómo es la realidad del aula, se recogen en la observación cuatro grandes bloques de información (ver anexo 3):

- a) Aspectos edilicios
- b) Grupo de alumnos
- c) Desarrollo de la clase
- d) Prácticas letradas en el aula y su relación con el Modelo Didactext

En el grupo A se relevan datos sobre el espacio físico, la ambientación del aula, la colocación de los alumnos y criterios para la agrupación, la distribución de pupitres y mesa del profesor, la biblioteca y otras aulas, así como los recursos didácticos con los que cuenta el docente.

Respecto al grupo de alumnos, en el punto B se distinguen los siguientes aspectos: lugar de nacimiento, trayectoria educativa, motivaciones, intereses y percepciones con respecto a temas vinculados con el desarrollo de la investigación. También se estudian las modalidades de vinculación en el aula entre el profesor y los alumnos y los alumnos entre sí.

En el punto C se analiza la distribución de tiempos en la clase (entrada, planificación de la clase, temporalización), la utilización de materiales (libro de texto, por ejemplo) y la incorporación de otros recursos en el aula (audiovisuales, internet).

Finalmente, en el punto D, se busca conocer las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, a partir de los tres ejes del Modelo Didactext (cultura, sociedad e individuo) y haciendo especial hincapié en las fases de la producción del texto escrito. Con respecto al primer círculo, la cultura, se busca observar si las tareas propuestas por el profesor están relacionadas o no con el mundo cotidiano de los alumnos. Otros aspectos analizados son: si el profesor realiza un sondeo de las ideas previas de los estudiantes, cómo se utilizan éstas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, si el docente intenta conocer qué sabe el estudiante acerca de cómo se escribe antes de iniciar un proceso de escritura, entre otros. Las cuestiones relacionadas con el segundo círculo, los contextos de producción, versan sobre las prácticas de escritura que se proponen en el aula y el entorno social de los alumnos. Fundamentalmente se busca observar si el profesor se preocupa por las motivaciones, intereses, actitudes, estados de ánimo de sus estudiantes a la hora de realizar el trabajo de composición. Las preguntas sobre el tercer círculo, el individuo, intentan comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de escritura en el aula en relación con la memoria, la motivación y las emociones y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. En este último aspecto se observa si el profesor tiene en cuenta las diferentes fases que conforman el proceso de escritura (acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión).

5.3.2.5. Entrevista con los profesores

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en el marco de la investigación social. Latorre (2003: 70) la define como «una conversación entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra». A partir de la entrevista, es preciso conocer sentimientos, creencias, preconcepciones o intenciones de los profesores que no son observables directamente.

Existen diversos tipos de entrevistas (en profundidad, dirigida, biográfica, individual) que son utilizadas según los intereses del investigador. Para esta tesis, se ha escogido una modalidad estructurada, dirigida e individual con la finalidad de conocer las concepciones del profesor sobre escritura y argumentación.

Para preparar la entrevista, se realizaron los siguientes pasos:

- Presentación de los objetivos de la entrevista
- Concreción de una cita con anticipación
- Selección del lugar adecuado

Los profesores fueron receptivos a la realización de la entrevista, y, con excepción de una profesora, no mostraron reticencias a la grabación. El lugar de realización en los tres casos fue el Departamento de Lengua, en las horas de atención a padres o en los llamados «huecos» del horario, es decir, horas libres entre clases.

Al inicio de la entrevista, se buscó establecer un clima adecuado y usar el cuestionario de manera informal, formulando las preguntas en orden y dando tiempo para pensar las respuestas.

El cuestionario (ver anexo 5) contiene preguntas abiertas del tipo «¿Utiliza algún método para la enseñanza de la argumentación?» y preguntas cerradas, como «¿Participan (los alumnos) oralmente en el aula?». También se formulan preguntas categorizadas como «¿Qué instrumentos se utilizan en la actividad de la escritura (lápiz y papel, ordenador...)» o «¿En qué lugares se desarrollan dichas actividades (aula, patio del colegio, casa de los alumnos, etc.)», con respuesta en abanico.

Cabe agregar que el cuestionario se divide en cuatro partes: preguntas sobre las tres dimensiones de la escritura (cultural, social e individual) que aparecen descritas en el Modelo Didactext y sobre el proceso de comprensión y producción textual tal como lo entiende dicho modelo.

5.3.2.6. Cuestionario para los alumnos

Considerado como el instrumento más universal en el campo de las ciencias sociales, el cuestionario puede definirse como un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito.

El cuestionario utilizado en esta investigación tiene como objetivos conocer el perfil social de los alumnos que van a realizar la experiencia y sus opiniones, gustos y percepciones sobre la escritura y la argumentación (ver anexo 6).

En la primera parte se preguntan datos biográficos con el fin de conocer las características de los participantes, tales como lugar de nacimiento, país de origen, tiempo de residencia y escolarización en España (en el caso de que hubiera nacido en el extranjero). Posteriormente, se consulta sobre aspectos generales de la educación («¿Qué asignatura te gusta más y por qué?»; «¿Crees que la asignatura «Lengua y Literatura» es útil para tu vida diaria? ¿Por qué?») para conocer los gustos e intereses de los alumnos y su concepción sobre la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

A partir de la pregunta ocho se abordan aspectos de la comprensión y producción de textos, con el fin de detectar los usos de la escritura en otras asignaturas o fuera de las aulas. También se realizan preguntas categorizadas de estimación («¿Cómo te consideras como escritor? muy bueno, regular, bueno, flojo»), para conocer la autopercepción de los alumnos como escritores, y preguntas con respuesta en abanico para conocer cuáles son las dificultades más frecuentes que deben enfrentar los estudiantes a la hora de escribir («Cuando vas a escribir ¿qué es lo que más te cuesta?: Generar ideas, planificar, organizar, la extensión del texto, la complejidad del lenguaje que tengo que usar, no tener un modelo claro, redactar, mantener la estructura: principio-desarrollo-conclusiones, sentirme obligado, revisar»). Para finalizar, dentro de las preguntas sobre escritura, se formula una pregunta abierta en la que el alumno puede volcar sus sugerencias a los profesores para orientar la enseñanza.

Una tercera parte del cuestionario se dedica a analizar las particularidades de la escritura de textos argumentativos. Se consulta sobre los diferentes tipos textuales y las dificultades de escritura, («¿Qué tipo de texto te cuesta más escribir? ¿Por qué? Expositivos; narrativos; argumentativos; descriptivos; instructivos») y, específicamente dentro de los textos argumentativos, se consulta sobre las dificultades propias de este tipo («Presentar los argumentos en forma ordenada; usar términos específicos; evitar las marcas personales; utilizar correctamente los conectores y marcadores textuales»). Los tipos de argumentos utilizados con más frecuencia (mediante ejemplos, autoridad y objetivos) y las ocasiones en las que los alumnos escriben textos argumentativos (Trabajos escolares, exámenes, cartas, petitorios, quejas y otras) también fueron aspectos consultados, así como preguntas abiertas sobre para qué es útil aprender a argumentar y cuáles serían las medidas que debería tomar el docente para mejorar la argumentación de los estudiantes.

La última pregunta del cuestionario es formulada con el objetivo de conocer las perspectivas de futuro de los jóvenes, ya que, por tratarse del último curso de edu-

educación obligatoria, los estudiantes pueden optar por continuar los estudios o iniciar su vida laboral. Estas opciones pueden condicionar el interés por la escritura y la argumentación y por ello están incluidas en el cuestionario como pregunta final.

5.3.2.7. Materiales sobre argumentación y géneros periodísticos

Durante la realización de la SD, se brindó a los alumnos una serie de materiales teóricos y textos argumentativos para trabajar en clase.

El primer material (ver anexo 7) busca explicar brevemente el concepto de género periodístico. El segundo material (ver anexo 8) es una breve síntesis del concepto de «debate», las características de este género, los principios que lo guiarán y los componentes propios de la argumentación que pueden encontrarse en él, como estructura y tipos de argumentos. Asimismo, se formula la consigna de trabajo (ver anexo 9) y los puntos del debate (anexo 10). En la tercera SD, desarrollada en el Instituto Sur, se realiza la lectura comentada de un debate parlamentario (anexo 11) para ilustrar este género.

Antes de iniciar los trabajos de escritura de textos argumentativos se reflexiona sobre sus características tipológicas, la definición de texto argumentativo, los componentes de la definición, las etapas en que puede dividirse un texto argumentativo, los tipos de secuencias argumentativas más destacadas y los conectores y marcadores textuales de la argumentación (ver anexos 13, 14 y 15).

Posteriormente, se formula la consigna de trabajo de escritura y se ofrecen modelos de cartas de lectores (anexos 16, 17 y 18).

Forman parte también de los materiales de trabajo los artículos escogidos en la prensa, entre los que se seleccionaron los siguientes textos:

a. Instituto Centro

Noticia: «Sanidad asegura que el consumo de alcohol y drogas entre los adolescentes ha disminuido», publicada en el diario *El País*, edición Madrid (anexo 20).

Editorial: «Ni botellín», publicado en el periódico *El País*, edición Madrid, el 8 de marzo de 2002 (anexo 23).

b. Instituto Noroeste

Noticia: «El porcentaje de jóvenes católicos practicantes cae a la mitad en cuatro años», del diario *El País*, publicado el 19 de enero de 2005 (anexo 21).

Editorial: «Inquietante retrato de la juventud española», del diario *El Mundo*, publicado el 19 de enero de 2005 (anexo 24).

c. Instituto Sur

Noticia: «Los jóvenes se preparan para el 'macrobotellón' que se celebrará hoy en varias ciudades españolas», que apareció en el periódico *El Mundo* el 17 de marzo de 2006 (anexo 22).

Editorial: «Macrobotellón», publicado el 17 de marzo de 2006 en el periódico *El País* (anexo 25).

5.3.2.8. Grabación de audio

Las grabaciones de audio se realizaron en los tres institutos con el fin de registrar los debates, uno de los trabajos de la SD. La construcción de un discurso oral planificado es uno de los pasos previos a la escritura de la carta de lectores y por ello se grabaron las intervenciones de los alumnos y el intercambio posterior de preguntas. Cabe aclarar que se solicitó permiso formal a los padres para registrar las voces de los alumnos (ver anexo 12).

5.3.2.9. Plantilla de evaluación de los textos argumentativos

El trabajo previo a la puesta en práctica de la secuencia didáctica (observación de clases, lectura de la documentación del centro, entrevistas con el profesor, cuestionarios realizados a los alumnos) permite conocer las características del centro, el perfil de los alumnos, el modelo de enseñanza y, junto a otros aspectos, las concepciones sobre la escritura y sobre la argumentación (ver capítulo 6). Por este motivo, una vez iniciada la intervención, se ve la necesidad de que los estudiantes cuenten con una herramienta para la auto-corrección de sus textos que les permita observar aspectos textuales, sintácticos o léxicos de sus producciones. Con este objetivo se diseña una plantilla de evaluación dividida en ocho grandes pautas: adecuación a la situación comunicativa, cohesión, coherencia, relaciones productor-receptor, relaciones morfo-sintácticas, vocabulario, normativa y extensión, cada una de las cuales se subdivide en aspectos específicos que deben ser evaluados con cuatro opciones «muy bien», «bien», «regular» y «deficiente» (ver anexo 26).

En el apartado «Adecuación a la situación comunicativa» se busca que el alumno valore la interpretación adecuada de la consigna respecto del tipo de texto. En la pauta «Coherencia» se pide que el estudiante indique si en su texto existe una secuencia ordenada y clara de los hechos, una adecuada jerarquización de las ideas y el planteamiento explícito del tema. En la pauta «Cohesión», por otro lado, se debe observar si en el escrito hay adecuación y variedad en el uso de conectores y un uso adecuado de la referencia. Estas tres pautas («Adecuación a la situación

comunicativa», «Coherencia» y «Cohesión») responden a la necesidad de que el alumno observe problemas de tipo textual.

En la pauta «Relaciones productor-receptor», los estudiantes deben evaluar si aparecen las marcas del emisor o si se hace explícita la presencia del receptor en sus textos. De esta forma, se trabaja sobre aspectos pragmáticos.

Aspectos específicos como la concordancia entre el sujeto y el verbo y el adjetivo y el sustantivo, la correlación verbal y el régimen preposicional se estudian dentro de la pauta «Relaciones morfo-sintácticas». Se pretende en este ítem que los alumnos sean conscientes de problemas que se producen en el marco de la oración.

La variedad y precisión del vocabulario (uso de sinónimos, hiperónimos) es otro de los temas que se analizan en la pauta «Vocabulario», para que los estudiantes observen y puedan resolver problemas en el ámbito léxico cuando realicen la reescritura.

Aspectos específicos de normativa (puntuación, ortografía, uso de mayúsculas y sangrías, silabeo, acentuación y presentación del trabajo) se abordan en último término. Es preciso que los alumnos reflexionen junto con el profesor sobre cada uno de los aspectos que se tratan en esta tabla para que sean conscientes de que el cuidado y respeto de la norma es un campo más que se debe tener en cuenta para evaluar la escritura pero que un texto correcto no se limita a un escrito sin faltas de ortografía sino a una producción que sea adecuada, cohesiva, coherente, que se ajuste al tipo textual y al género discursivo y que carezca de errores en el plano sintáctico, semántico y léxico.

En la SD realizada en el tercer centro, la plantilla sufrió modificaciones que la mejoraron y la hicieron más comprensible (ver anexo 27). Si bien los aspectos que se contemplan son prácticamente los mismos, se han estructurado en cinco grandes bloques, cuatro de ellos relacionados con las unidades de análisis de los diferentes niveles gramaticales (texto, párrafo, oración y palabra) y el quinto con normativa (ortografía, tipografía y presentación). Esta nueva división se realizó con una perspectiva didáctica, ya que los alumnos identifican más claramente los errores si se los relaciona con un nivel. De todas formas, cabe aclarar que tanto en la explicación sobre la plantilla como en su puesta en práctica durante la corrección, se insistió sobre el tema de que los textos conforman una globalidad y que la división en estamentos se realiza para organizar la revisión pero no constituyen bloques compactos sino que están relacionados estrechamente.

Dentro de los aspectos que se relacionan con el texto aparecen: «aceptabilidad» (interpretación de la consigna) y registro adecuado; «coherencia» (secuencia ordenada y jerarquización de ideas); «cohesión» (adecuación en el uso de conectores,

uso adecuado de la referencia) e «informatividad» (presencia de elementos paratextuales). Si se comparan ambas plantillas, se observa que se agrega la mención a los elementos paratextuales que constituyen un aspecto central en el texto y anteriormente no se contemplaban como un apartado independiente.

Dentro de «párrafo» se analizan las relaciones morfo-sintácticas, especialmente las relaciones entre oraciones a través de puntuación, el uso de conectores y marcadores y la correlación verbal. Se amplía el análisis, por lo tanto, al uso de conectores y de signos de puntuación como una modalidad de conexión entre párrafos y se mantiene la reflexión sobre la correlación verbal.

El siguiente aspecto que se trata, «oración», también aborda cuestiones morfo-sintácticas pero que se circunscriben al ámbito oracional como el orden de los elementos, la concordancia sujeto-verbo y sustantivo-adjetivo y el uso correcto de la preposición. Con relación a los aspectos léxicos, se citan la variedad y la precisión en el vocabulario y el uso de sinónimos.

Finalmente, se tratan cuestiones de normativa relacionadas con ortografía (acentuación, puntuación y errores tipográficos) y presentación (uso de sangría y tipografía).

5.3.2.10. Cuestionario de evaluación de la secuencia didáctica

Al finalizar la investigación, se realiza a todos los alumnos una encuesta de opinión sobre la propuesta de trabajo de escritura y argumentación. En dicha encuesta se pregunta la opinión general sobre la secuencia didáctica, qué contenidos cree que han aprendido y qué aspectos le criticarían (tiempo de duración, tema elegido, tratamiento del tema u otros).

También se les pide que respondan qué actividades han echado en falta y sobre qué temas les gustaría profundizar en el futuro.

Finalmente, se solicita que califiquen con «muy bueno», «bueno», «regular» o «flojo» el desempeño de la investigadora.

5.3.2.11. Cuestionario de evaluación de los textos argumentativos

Este cuestionario pretende analizar si los textos escritos por los alumnos antes de la revisión (T1) experimentan mejoras después de la revisión (T2). Para ello, se corrigen las producciones de los tres institutos donde se llevó a cabo la investigación respondiendo a 26 preguntas que evalúan aspectos textuales, morfosintácticos, léxicos, semánticos y normativos.

Este cuestionario puede dividirse en seis aspectos:

1. preguntas relacionadas con la construcción del texto (1, 2), especialmente, con adecuación, coherencia y cohesión;
2. sobre el tipo textual argumentativo (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 20 y 26);
3. con la construcción del párrafo (10, 11, 12 y 13);
4. sobre la estructura oracional (14, 15, 16, 17 y 18);
5. referentes a aspectos léxicos (19, 21, 22, 23) y
6. sobre temas de normativa (24 y 25)

Las preguntas relacionadas con la construcción del texto buscan analizar si se ajusta al propósito comunicativo y si es apropiado el registro a la intención comunicativa.

La pregunta tres («¿Presenta una estructura argumentativa organizada?») se relaciona con aspectos propios del tipo textual argumentativo. Sobre este aspecto también trata la pregunta cuatro, que busca saber si el alumno introduce el tema y de qué forma lo hace, si es a través de la presentación del tema, de la apelación a valores compartidos o a un precedente. La forma en que expone los hechos (por la presentación de los datos, el relato de los hechos, el aporte de datos -cuadros, estadísticas, imágenes-, la utilización de comparaciones y otros recursos) y la exposición de argumentos son preguntas que también se relacionan con la estructura de la argumentación. Los tipos de argumentos utilizados (objetivos, por ejemplificación y de autoridad) así como la aparición de falacias e implícitos, presuposiciones y sobreentendidos son otros de los contenidos evaluados relacionados con el tipo textual argumentativo, así como el análisis del cierre del texto (resumen, apartado conclusivo) y la referencia explícita a fuentes de documentación manejadas por el alumno.

Aspectos relacionados con la construcción del párrafo se analizan desde la pregunta 10 a la 13. El ajuste del párrafo a la norma, la cantidad de párrafos que presenta el texto y la relación entre párrafo e idea son temas analizados, así como la modalidad en que están conectados los párrafos entre sí (conectores, signos de puntuación y otros mecanismos de cohesión).

La estructura oracional se analiza desde la pregunta 14 a la 18. Se observan cuántas oraciones simples y compuestas aparecen en las producciones escritas y cuántas oraciones concesivas. También se examina si se presentan modalizadores textuales y de qué tipo son (asertivos, apreciativos, deónticos). La presencia de conectores del tipo causa-consecuencia, oposición y contraste, adición, inclusión, temporales y de ejemplificación es otro de los aspectos analizados, así como los organizadores textuales de inicio, apertura o presentación, continuidad, cierre o conclusión y digresión.

Los temas léxicos son abordados en las preguntas 19, 21, 22 y 23. En éstas se estudia si aparece léxico con valor argumentativo, si se observan faltas de concordancia de orden nominal (género y número) o de orden verbal; si evita las repeticiones mediante el uso de sinónimos, hiperónimos, palabras técnicas u otros recursos. Siempre dentro del campo léxico, se analiza si se observan disfunciones en el uso de gerundios, el régimen preposicional, el régimen verbal, la utilización de frases hechas, omisiones o inclusiones improcedentes.

Los aspectos de normativa son estudiados en las preguntas 24 y 25, que analizan aspectos ortográficos (cambio de letras, tildes, hiposegmentación e hipersegmentación, entre otros) y de puntuación (uso inadecuado de comas, puntos, signos de interrogación y otros signos de puntuación).

5.3.2.12. Diario de campo

El diario de campo es uno de los instrumentos fundamentales de la investigación. Recoge observaciones, interpretaciones, explicaciones y también sentimientos y sensaciones que se experimentan en las aulas.

Los contenidos están fechados y se escriben en dos columnas. En una de ellas se registra de forma objetiva los acontecimientos de la clase (rutinas, trabajo de los alumnos, actividades del profesor) y en la otra las observaciones de la investigadora.

5.4. Análisis de datos

La finalidad del análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de la corrección de los textos argumentativos escritos por los alumnos es confirmar o refutar la hipótesis de partida: *Cuando se realiza una intervención didáctica adecuada en las cuatro fases de la producción textual, con especial hincapié en la revisión, los resultados mejoran*. Para comprobar ésta, se ha realizado una comparación entre dos textos escritos realizados por los alumnos, un primer texto sin intervención (T1) y un segundo texto elaborado después de la intervención (T2).

En el análisis e interpretación de los resultados se siguen los siguientes pasos: en primer lugar, se analizan los textos producidos por los alumnos de los tres institutos donde se llevó a cabo la experiencia. En la corrección se busca comprobar si las producciones cumplen con los criterios recogidos en el cuestionario para la corrección de textos argumentativos. Dicho cuestionario consta de 26 preguntas que a su vez se desglosan en un total de 69 variables (véase anexo 30), las cuales cubren los aspectos del proceso de producción escrita tratados en el Modelo Didactext: esquema mental, aspectos discursivo-textuales, aspectos sintácticos y semánticos.

En segundo lugar, los resultados obtenidos se vuelcan en tablas diseñadas en la hoja de cálculo Excel, procesadas por el Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la Universidad Complutense de Madrid para analizar posteriormente los datos obtenidos.

En tercer lugar, se exponen los resultados obtenidos del cruce de las correcciones de uno y otro texto y se extraen conclusiones.

Para ello, se han utilizado dos tipos de pruebas: una prueba paramétrica para variables continuas (asociadas a una cantidad) y otra prueba no paramétrica para variables nominales dicotómicas (sí/no). En aquellos casos en los que la probabilidad asociada al estadístico Z (valor que indica el grado de diferencia entre T1 y T2 para una variable dada) es inferior o igual a α (0,05) (umbral de confianza para determinar si un cambio es debido al azar o no) se puede concluir que la diferencia es estadísticamente significativa. Es decir, el patrón de variación se observa en más del 95% de los casos para la muestra dada.

Conforme a los datos anteriormente descritos, se procede a observar y a analizar las diferencias en cada centro y entre los tres centros.

Para poder asignarle peso a los cambios se aplicó el test de hipótesis «prueba de McNemar» la cual es aplicable si se dan como condiciones que las variables que se relacionan son dos variables dependientes, binominales y las muestras son dos (T1 y T2), correspondientes al antes-después. En casos específicos, las variables son intervalares o de razón, es decir, representan una cantidad de un atributo, en este caso se utiliza la prueba t de Student, la cual responde a los requerimientos de la prueba de McNemar, pero para variables numéricas.

Se analizan 69 variables en dos momentos distintos y en base a la comparación de ambas es que se podrá determinar la existencia o no de cambios, los cuales tendrán como única explicación el efecto causado por la intervención.

En esta investigación la hipótesis de trabajo gira entorno al supuesto de que «los resultados de T2 serán diferentes a los de T1 debido a la eficacia de la intervención». La función que cumple el test de McNemar es poner a prueba la hipótesis de trabajo, H1, planteando la posibilidad de que «los resultados de T2 no son diferentes a los de T1», lo que se conoce como la hipótesis nula, Ho, otra posibilidad cuando no existe un nivel de asociación entre las variables que permita explicar la modificación de una como consecuencia de la intervención. Para poder asignarle relevancia estadística al cambio en T2 debe ser menor a 0.05, si es mayor la variable experimental, en este caso la intervención no es la fuente de explicación de la modificación, y si no existe ningún valor es porque no se percibieron cambios; en ese caso, se mantuvo constante el resultado del T1 en el del T2.

5.5. Conclusión

La investigación-acción, línea de investigación elegida, permite comprender y resolver problemas prácticos que se originan en las aulas ya que invita a reflexionar sobre la praxis educativa, recoger datos, planificar nuevos caminos, introducir cambios y revisar las acciones para modificarlas.

Esta línea permite unir la teoría y la práctica, y por, ello, en la investigación realizada, la abstracción teórica está subordinada a la comprensión de fenómenos concretos del aula. Aspectos que suelen percibirse como independientes o inconexos, tales como enseñanza, currículo, evaluación e investigación aparecen integrados. Para esta tesis, la IA brinda las herramientas necesarias para responder a la pregunta de partida «¿Cómo mejorar la comprensión y la producción escrita de textos argumentativos de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria?», ya que tanto los ciclos que conforman la investigación como los instrumentos de recogida de datos están orientados a la observación de la vida de los centros y a la elaboración, aplicación y validación de una propuesta didáctica concreta.

Asimismo, partir de la reflexión de la realidad del aula, las percepciones de los profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje y las prácticas concretas en los institutos permite alcanzar el objetivo de «Diseñar y aplicar una propuesta de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos a partir de los géneros periodísticos de opinión».

En los siguientes capítulos se describe y comenta la realidad de las aulas donde se llevó a cabo la investigación, se desarrollan las aplicaciones de la secuencia didáctica en los tres centros de Madrid y se analizan los trabajos escritos de los alumnos de cuarto de la ESO.

Capítulo 6: Los centros, los profesores y los alumnos. Una visión panorámica sobre el desarrollo de la expresión escrita de textos argumentativos en cuarto de la ESO

6.1. Introducción

La experiencia de campo de esta tesis fue realizada en tres Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid que presentan diferencias desde el punto de vista geográfico, socio-económico y cultural. El primer establecimiento educativo donde se llevó a cabo la secuencia didáctica, al que se llama «Instituto Centro», está ubicado en dicha zona de la ciudad de Madrid. Posteriormente, se realizó una intervención en el denominado «Instituto Noroeste», situado geográficamente en esa región de la Comunidad madrileña, y por último, en el «Instituto Sur», ubicado en dicha zona de la ciudad.

Analizando los objetivos educativos, las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa y la forma de concebir el aprendizaje, entre otros aspectos, es posible observar la diversidad de enfoques sobre enseñanza de la escritura, diversidad que ha favorecido esta investigación porque brinda un panorama heterogéneo de la realidad del aula.

En este capítulo se describe la ubicación geográfica, la filosofía y el contexto socio-cultural de cada instituto, recogidos en las experiencias de campo y en la documentación facilitada por cada una de las entidades educativas (el Proyecto Curricular de Centro –PCC–, el Proyecto Educativo de Centro –PEC– y la Programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura). Esta información posibilitó esbozar un perfil de cada centro en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, que fue enriquecido con las entrevistas mantenidas con los profesores y las encuestas a los alumnos, en las que se buscó conocer en profundidad las ideas sobre escritura y texto argumentativo. La reflexión que se presenta en este capítulo permite conocer el ideario de cada instituto y las concepciones que subyacen en los profesores y los alumnos y condicionan sus producciones escritas.

Es preciso aclarar que no se busca evaluar ni clasificar a los centros, sino que el único objetivo al recabar estos datos es describir el marco de trabajo de cada una de las experiencias de campo y observar cómo influyen determinadas ideas, conceptos y forma de entender la escritura en las producciones textuales de los alumnos. Por otra parte, las observaciones realizadas y las conclusiones de esta tesis serán ofrecidas a los profesores y a los centros que con tanto interés y buena voluntad nos han permitido ingresar a sus aulas.

Cabe aclarar que no se explicita el nombre de los institutos por deseo expreso de la dirección de uno de los centros donde se realizó la experiencia de campo y por el carácter confidencial que deben tener los resultados y los protagonistas de la línea de investigación-acción.

Asimismo, es preciso agregar que este trabajo de investigación pretende ser una herramienta para mejorar las prácticas educativas. Todos los profesores que han abierto las puertas de sus aulas han facilitado materiales, tiempo e interés en este estudio y por ello es inmensa la gratitud hacia ellos y sus comunidades educativas.

6.2. Descripción del Instituto Centro

El Instituto de Enseñanza Secundaria Centro, ubicado en Madrid capital, imparte, además de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Ciencias y facilita la realización simultánea de los estudios de Música. Cuenta también con un Bachillerato nocturno.

La población escolar está formada por adolescentes de familias de clase media o clase trabajadora y en los últimos años, según han explicado docentes y autoridades académicas en entrevistas realizadas, se ha incrementado notablemente la población inmigrante. Los estudiantes proceden mayoritariamente de países de América Latina, como Ecuador, Colombia, Chile, República Dominicana y Argentina. También hay alumnos de Marruecos, Filipinas y China. Los alumnos del horario nocturno son generalmente trabajadores o jóvenes que realizan estudios especiales, tales como música o danza o bien que eligen este turno por razones personales.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) se inscriben en los lineamientos de la LOE, recogiendo la filosofía educativa y los contenidos generales que plantea esta legislación. Según el PEC, «el fin primordial del Instituto es la formación integral de los alumnos», entendiendo por ésta que la educación deberá contemplar el desarrollo personal y no sólo proporcionar instrucción.

Se busca, además de facilitar las técnicas del trabajo intelectual, una formación adecuada desde el punto de vista cívico y ético que permita «fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad con los demás» e inculque «un profundo respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales».

Los objetivos del centro son:

1. Exigir una correcta comprensión y expresión oral y escrita: ortografía, sintaxis y coherencia.
2. Fomentar y exigir la adquisición de la cultura general y los conocimientos básicos necesarios para el desenvolvimiento del alumno en la sociedad.
3. Fomentar hábitos de esfuerzo personal y de responsabilidad en el trabajo.
4. Fomentar y exigir hábitos de buena presentación de los trabajos.
5. Fomentar hábitos de no discriminación y de respeto a las ideas de los demás.
6. Fomentar hábitos de solidaridad y colaboración.
7. Fomentar el respeto del medio ambiente, en especial, del edificio escolar, de las instalaciones y del material.

Por otra parte, independientemente de los objetivos específicos de cada asignatura, en las programaciones de todos Departamentos se busca alcanzar los siguientes fines: potenciar el aprendizaje significativo; propiciar la actividad del alumno, exigir a los alumnos que trabajen a diario, buscar la funcionalidad de los aprendizajes. También se exige la realización de tareas en casa y se facilita el uso de los medios audiovisuales. Con el fin de acercar el Instituto a la sociedad, se organizan visitas a museos, a conciertos, a teatros y otras actividades formativas y culturales.

Asimismo, el Claustro de profesores ha buscado integrar en el currículo del Centro elementos formativos de tipo ético y cívico como educación para la paz, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, la educación para la salud y educación vial, entre otros.

Los criterios de promoción y titulación son los establecidos por la legislación vigente y los criterios generales de evolución son:

1. Valorar el cumplimiento de los objetivos generales de Centro.
2. Valorar el grado de adquisición de los contenidos.
3. Tener en cuenta la atención, el interés y la motivación del alumno.
4. Valorar la realización y presentación de trabajos y las intervenciones de los alumnos en clase.
5. Valorar la creatividad de los alumnos.

Desde el punto de vista organizativo, el Claustro del Centro está integrado por 70 profesores y el Consejo Escolar está formado por: Director, Jefe de Estudios, Representantes de profesores, Representantes de los padres, Representantes de los alumnos, Representantes de personal no docente, Representante del Ayuntamiento

y Secretario, éste con voz y sin voto. Los cargos unipersonales del Centro son: Director, Secretaria, Jefes de Estudio (diurno y nocturno), Jefes de Estudios adjuntos, una orientadora y un grupo de tutores (uno por cada curso, 21 en el turno diurno, 3 de diversificación y 8 de nocturno).

El horario general, en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, es de 8.40 a 14.10. Los alumnos que voluntariamente eligen una asignatura más, o que participan en actividades especiales, se retiran del centro a las 15. Hay dos recreos de 20 minutos cada uno exclusivamente para estos alumnos. En el segundo ciclo de la ESO y el Bachillerato las clases tienen el mismo horario. En el nocturno, las clases empiezan a las 18.30 y finalizan a las 22.20.

Con respecto a la infraestructura edilicia, el Centro se encuentra en un edificio construido en el siglo pasado, pero completamente rehabilitado. Sus aulas son amplias y luminosas, carecen de ruido, pese a ubicarse en pleno centro de Madrid. Cabe destacar su biblioteca, amplia y confortable, que dispone de unos fondos bibliográficos de más de 25.000 ejemplares.

El edificio alberga también un gabinete-museo de Historia Natural, laboratorios de Biología, Geología, Física y Química; dos aulas de informática; un aula multimedia; un laboratorio de idiomas; aulas específicas de diseño, de tecnología y de música; un gabinete de orientación; un taller de teatro; un salón de actos, dotado con 300 butacas; un gimnasio; sala de esgrima; dos patios de recreo, uno con cancha de baloncesto y una cafetería.

Por otra parte, el Instituto posee medios técnicos actuales, como 8 ordenadores Pentium, CD Rom, 6 ordenadores 486 con 4 MB, equipos de video-TV, retroproyectores, magnetófonos y proyectores de diapositivas.

Los profesores suelen usar estos materiales en sus clases y es frecuente ver a los alumnos en la sala de informática consultando Internet para obtener bibliografía o información general.

Cabe destacar que el Centro tiene un Plan de Acción Tutorial, dentro del Departamento de Orientación, que busca favorecer la integración de los alumnos en el grupo y la participación en la vida del Instituto. Dentro de este plan se realiza un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje, detectando las dificultades y necesidades especiales y se coordina el proceso evaluador que lleva a cabo el equipo de profesores. Entre los objetivos de este plan se encuentra el contribuir a la mejora del rendimiento académico y el desarrollo personal del alumno, así como el mantener una relación fluida con las familias. Las actividades que se llevan a cabo son, entre otras, la realización de una jornada de acogida, entrevistas individuales con los alumnos, reuniones con los padres y asambleas con los alumnos. En este

sentido, cabe destacar que en el Plan se encuentran implicadas todas las especificaciones de la orientación: personal, la escolar, la vocacional y la familiar. Se pretende de esta forma fomentar actitudes de respeto, colaboración y tolerancia, así como el cumplimiento de las normas de convivencia.

6.2.1. El aula de cuarto de la ESO

El aula donde se llevó a cabo la experiencia era muy amplia y luminosa y tenía, además de las pizarras, una cartelera donde el profesor de Lengua y Literatura solía colocar información de interés para los jóvenes, relacionados con los temas propios de la materia.

El grupo estaba formado por ocho varones y doce mujeres y su composición era diversa, ya que del total de veinte estudiantes, once eran españoles (ocho chicas y tres chicos), el 55 por ciento del total, y 9 eran extranjeros (seis chicos y tres chicas), el 45 por ciento. Los alumnos eran provenientes de Filipinas (un joven), Ecuador (dos alumnas y tres alumnos), de Colombia (un joven) y de República Dominicana (una alumna y un alumno). Sólo dos de los estudiantes extranjeros, el colombiano y el filipino, han realizado toda la escolaridad en España (tienen 10 y 12 años de residencia, respectivamente). El resto de los jóvenes tienen poco más de un año en España.

6.2.2. El programa de Lengua Castellana y Literatura

El Programa General del Curso Académico 2003-2004, facilitado por el profesor, establece cinco bloques de contenidos, tal como prevén las disposiciones legales vigentes en dicho curso⁶¹:

1. Comunicación.
2. Lengua y sociedad.
3. Estudio de la lengua.
4. Técnicas de trabajo.
5. Literatura.

El Programa establece un libro de texto, *Mester*, de Editorial SM, y siete libros de lectura: *La sombra del águila*, de A. Pérez-Reverte, una selección de poemas de A.

⁶¹ Tal como se ha desarrollado en capítulos anteriores, la enseñanza secundaria en la Comunidad de Madrid se regula por el Decreto 23/2007. El texto determina que la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura debe organizarse en torno a cinco bloques, similares a los que recogía la legislación pasada. Estos bloques son Comunicación, Lengua y sociedad (iguales a los del currículo anterior), Conocimiento de la lengua (en reemplazo de «Estudio de la lengua», pero con contenidos similares), Educación literaria (colocado como cuarto

Machado, *Rimas*, de G. A. Bécquer, *Doña Rosita la soltera*, de F. García Lorca, *Tres sombreros de copa*, de M. Mihura, *La venganza de Petra*, de E. Jardiel Ponce-la y *Cuentos*, de J. M. Merino. También se señalan como libros de texto *Creatividad teatral* y *Aula de Teatro*.

Se establecen en el programa los objetivos y los criterios de evaluación, así como la metodología escogida por el profesorado.

En este documento, se especifican además los objetivos, metodología, contenidos mínimos y sistemas de evaluación del taller de teatro y del taller de lengua.

Para realizar en forma ordenada la exposición de la programación de la asignatura es preciso dividirla en aspectos generales. En primer lugar, se comentará la concepción de educación que subyace en la documentación del centro y del aula; en segundo lugar, se tratará cuál es la concepción de aprendizaje y desarrollo; y, en tercer lugar, se analizarán las modalidades de innovación e investigación educativa en el aula. Posteriormente, la programación y la evaluación curricular, y, finalmente serán comentados los aspectos de didáctica específica.

6.2.2.1. Concepción de la educación

En la documentación del Centro se entiende a la educación como un proceso integral, que no se limita a la instrucción sino que se relaciona con el individuo que aprende, con las dimensiones de la persona. La acción educativa, por lo tanto, es de carácter multidimensional y participan en ella tanto los docentes como la familia y la sociedad en general.

Los objetivos de la educación están relacionados con esta concepción integral de la educación, ya que buscan la formación de los alumnos desde el punto de vista ético, respetando valores fundamentales de la sociedad democrática como igualdad de género, pluralidad, tolerancia, respeto y derechos humanos, entre otros.

El Instituto, por otra parte, es definido como una comunidad educativa que busca la integración y la participación de todos los miembros que la componen a partir de los organismos representativos de los alumnos, los padres, los profesores y la comunidad.

Los principios generales que sostiene el Centro se adaptan al área de Lengua: significatividad de los contenidos, funcionalidad de los aprendizajes, superación de los objetivos y una atención constante que, para esta materia en concreto, hace referencia a la corrección inmediata de los errores orales y escritos y a la ayuda personal en las dificultades. Además, se destaca que la línea metodológica y las

bloque, en lugar de «Literatura») y Técnicas de trabajo (el mismo bloque cuatro, ahora se ha

estrategias de enseñanza se encaminan a desarrollar al máximo la capacidad comunicativa de los alumnos, todo lo cual se conseguirá a través del ejercicio de las habilidades fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir. Concretamente, se especifica que la habilidad de escribir se trabajará a partir del tema y de la estructura de los textos leídos para crear sus propias producciones.

6.2.2.2. Concepción del aprendizaje y del desarrollo

Uno de los objetivos del Centro es «potenciar el aprendizaje significativo» y por ello se busca propiciar la reflexión, la creación y la elaboración activa de soluciones a problemas que el uso y el aprendizaje de la lengua plantean. Para ello, se propone tomar como punto de partida el conocimiento que los alumnos poseen, favoreciendo situaciones de comunicación, observación y uso del lenguaje. Por esto, se tiene en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, la etapa de la vida en la que están transitando –la adolescencia–, sus conocimientos previos, conceptos erróneos y sus intereses, ya la motivación es también un componente que se tiene en cuenta en los documentos del Centro. Cabe destacar, por tanto, que el Centro oriente su concepción del Área de Lengua Castellana y Literatura en torno a las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer, escribir) ya que esto implica una concepción de la enseñanza-aprendizaje basada en las competencias implicadas en el mismo proceso.

Por otra parte, se busca promover el aprendizaje a través de trabajos individuales y grupales, tales como realización de esquemas, resúmenes, composiciones, ejercicios, comentarios de texto, indagaciones en grupo o individuales, debates, atención a las explicaciones en clase, entre otras.

La memoria también ocupa un lugar destacado, entendida como capacidad esencial del proceso de aprendizaje, y, por ello, los profesores tratan de integrar métodos y técnicas para evitar el olvido.

Finalmente, con respecto a la intervención del profesorado en las dificultades de aprendizaje, es importante señalar que el Instituto prevé la atención a la diversidad y el tratamiento personalizado de todos los estudiantes.

6.2.2.3. Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura

De la documentación analizada se extrae una concepción de la lengua, tanto en su versión oral como escrita, como medio de aprendizaje de nuevos conocimientos. Además, se hace hincapié en las posibilidades expresivas de la misma, concibiéndose

estructurado como bloque cinco).

como un instrumento para desarrollar la sensibilidad estética, la seguridad en las propias habilidades comunicativas y los usos informales y personales del lenguaje.

Es también destacable el papel que se le concede a la necesidad de adecuar el uso escrito y oral de la lengua a las diferentes situaciones comunicativas y a las distintas intenciones que de ellas se pueden derivar (informar, persuadir, escribir). Asimismo, la propia reflexión sobre el código ocupa un lugar específico, señalando la necesidad de ésta para mejorar la producción de los mensajes y la comprensión de los ajenos.

Durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo que a esta materia se refiere, la escritura y la lectura aparecen muy unidas: la primera se utiliza en todo momento como medio de acceso a la información y como fuente de placer, además de introducir el trabajo con los diferentes tipos de texto. De esta manera, se tienen en cuenta las estrategias de planificación, redacción y revisión en la composición de los distintos tipos textuales. La importancia de la corrección ortográfica, la claridad y la coherencia en la expresión está presente también como un aspecto central de la tarea de enseñanza y aprendizaje.

En lo que concierne a la metodología que se expone en la documentación, el Centro busca propiciar el aprendizaje significativo y funcional, la reflexión, la creación y la elaboración activa de soluciones a problemas que el uso y el aprendizaje de la lengua plantea. Para ello, se propone tomar como punto de partida el conocimiento que los alumnos poseen, favoreciendo situaciones de comunicación, observación y uso del lenguaje.

6.2.2.4. Programación y evaluación curricular

De acuerdo a los materiales analizados, se puede afirmar que el Centro parte de un enfoque del currículum como *proceso*, en el que la teoría y la práctica están relacionadas y se construyen mutuamente y en el que el alumno es constructor de su propio conocimiento.

La evaluación, por su parte, se concibe como la valoración de todo el proceso de aprendizaje y, si bien también existen pruebas o controles puntuales, se busca analizar y tener en cuenta todo el desarrollo y los factores que han intervenido.

6.2.2.5. Innovación e investigación educativa en el aula

A través de las entrevistas realizadas a profesores y directivos del centro, se ha podido observar la intensa actividad de investigación en las aulas en temas como la diversidad cultural y el aprendizaje, que no aparecen recogidas en la documentación

del centro. También hay profesores que estudian aspectos históricos, como la creación y el desarrollo del Instituto y las personalidades que estudiaron en sus aulas.

Los proyectos de innovación que se han registrado, en el área de Lengua y Literatura, han sido la realización de un periódico escolar y la elaboración de una obra teatral por parte de grupos de alumnos de distintos cursos.

6.2.3. El libro de texto

Como se ha señalado en 6.2.2., el libro de texto utilizado por los alumnos de cuarto curso de ESO del Instituto Centro es *Mester*, de la editorial SM. Cuenta con una carpeta para el profesor con las respuestas a los ejercicios, propuestas de ampliación y adaptación curricular y tres CD Rom con materiales de apoyo para el docente, como transparencias y documentos en *power point* para exponer los temas teóricos, modelos de evaluaciones para cada unidad didáctica y textos para reforzar aspectos de lengua y literatura en el aula. Los autores de *Mester*, L. Gómez Torrego, P. Navarro Gómez y E. Paéz, son reconocidos filólogos y expertos en didáctica de la lengua y la literatura, con una amplia trayectoria docente e investigadora.

Mester se divide en catorce unidades didácticas, cada una de las cuales, a su vez, se subdivide en ocho secciones: «Textos», «Literatura», «Gramática», «Norma», «Técnicas», «Vocabulario», «Lengua y sociedad» y «Taller», con contenidos teóricos y ejercitación. En «Textos», se trabaja la exposición, la argumentación, los géneros orales y los medios de comunicación. En la sección «Literatura» se aborda el Romanticismo, el Realismo, la Edad de Plata, el Modernismo, Novecentismo y vanguardia, la Generación del 27, la literatura de postguerra, la literatura experimental de los años sesenta, las últimas décadas de la literatura en lengua española, las literaturas en lenguas peninsulares desde el siglo XIX y las literaturas occidentales desde el siglo XIX. «Gramática» es una sección que desarrolla temas de gramática textual (coherencia, cohesión, adecuación, marcadores textuales y conectores) y de gramática oracional (componentes de la oración, oraciones subordinadas). La sección «Norma» abunda en cuestiones relativas a la normativa de la lengua, tomando en cuenta aspectos de concordancia, género, número, régimen verbal y pronunciación. «Técnicas» es una sección que trata dos temas centrales para el alumno: técnicas de estudio (análisis, síntesis, memorización) y técnicas de escritura (planificación, producción y revisión). En «Vocabulario» se abordan elementos relacionados con la creación léxica: préstamos, siglas, así como temas de sinonimia, antonimia, homonimia y paronomasia. La sección «Lengua y sociedad» expone aspectos de sociolingüística y dialectología y finalmente, en

expone aspectos de sociolingüística y dialectología y finalmente, en «Taller» se enumeran propuestas de escritura literaria y creativa.

En el siguiente cuadro se expone detalladamente los temas tratados en cada sección de las catorce unidades didácticas de *Mester*.

Unidad	Textos	Literatura	Gramática	Norma	Vocabulario	Técnicas	Lengua y sociedad	Taller
Uno	La exposición: los textos expositivos	La poesía romántica	Oraciones, enunciados y textos	Cuestiones gramaticales sobre el número (1)	Procedimientos para la creación del léxico	Las técnicas de trabajo	Lengua y sociedad	Me gusta... No me gusta...
Dos	La exposición: tipos de textos expositivos	El teatro y la prosa romántica	El texto: significado y sentido	Cuestiones gramaticales sobre el número (2)	Los préstamos	Técnicas de análisis: las técnicas de lectura	La variación lingüística	Escribir a partir de un final
Tres	La exposición: la carta y el correo electrónico	La literatura realista	El texto: la coherencia	Cuestiones gramaticales sobre el género (1)	Las siglas	Técnicas de análisis: las anotaciones al margen, las acotaciones y el subrayado	Las variedades geográficas	El final inexistente
Cuatro	La exposición: la instancia	La narrativa realista	El texto: la cohesión	Cuestiones gramaticales sobre el género(2)	Palabras onomatopéyicas	Técnicas de síntesis: el esquema y el cuadro sinóptico	La situación lingüística en la Península: lenguas	El humor del disparate
Cinco	La exposición: el currículum	Del fin de siglo a la Guerra Civil (1898-1936): la edad de plata	El texto: los marcadores	Falsas concordancias y discordancias (1)	La metáfora	Técnicas de síntesis: el mapa conceptual y el resumen	Las variedades diatópticas del castellano (1)	Las historias cruzadas
Seis	La argumentación: los textos argumentativos	El Modernismo	El texto: clases de marcadores	Falsas concordancias y discordancias (2)	Palabras patri-moniales y cultismos	Técnicas de memorización: técnicas mnemotécnicas	Las variedades diatópticas del castellano (2)	El monólogo teatral
Siete	La argumentación: los argumentos	La Generación del 98	El texto: corrección gramatical	Falsas concordancias y discordancias (3)	Abreviaturas y símbolos	Técnicas de manejo de la información: las fuentes, la bibliografía y la biblioteca	Las variedades diatópticas del castellano (3)	Los <i>haikus</i> japoneses

Unidad	Textos	Literatura	Gramática	Norma	Vocabulario	Técnicas	Lengua y sociedad	Taller
Ocho	La argumentación: el ensayo	Novecentismo y vanguardia	El texto: claridad y adecuación	Algunas formas verbales incorrectas	Las palabras y el contexto	Técnicas de manejo de la información: el CD-Rom	Las variedades diastráticas del castellano	Las funciones de Propp
Nueve	La argumentación: la reclamación y el recurso	La Generación del 27	La oración: componentes	Usos incorrectos con los verbos pronominales	Palabras sinónimas	Técnicas de manejo de la información: Internet	Las variedades diafásicas del castellano	El humor negro
Diez	La argumentación: el discurso	La literatura de postguerra: búsqueda y realismo social	La segmentación	Cambios de régimen verbal	Palabras antónimas	Técnicas de expresión escrita: la planificación	Las jergas	Para escribir un cuento infantil
Once	Géneros orales planificados: el debate	Los años sesenta: la literatura experimental	El sustantivo: las oraciones sustantivas	Las preposiciones	Palabras parónimas	Técnicas de expresión escrita: generar ideas. El esquema inicial	Difusión del español	El relato policíaco
Doce	Géneros orales no planificados: la conversación	La época actual: lo último en literatura	El adjetivo: las oraciones adjetivas	La concordancia del adjetivo con varios sustantivos	Palabras homónimas	Técnicas de expresión escrita: redactar un borrador	El español de América (1)	Los microcuentos
Trece	Los medios de comunicación: la radio	Las literaturas en lenguas peninsulares desde el siglo XIX	El adverbio: las oraciones adverbiales	Errores en el uso de los adverbios	Palabras monosémicas y polisémicas	Técnicas de expresión escrita: la redacción definitiva	El español de América (2)	El narrador aquiescente
Catorce	Los medios de comunicación: la televisión	Las literaturas occidentales desde el s. XIX	Otras oraciones	Cuestiones ortológicas	Definición de palabras	Técnicas de expresión escrita: revisión	Unidad y variedad del español	El guión de cine

Tabla 6.1: Unidades didácticas del libro de texto *Mester*.

El libro de texto desarrolla, entre otros, tres temas centrales de esta tesis: el tipo textual argumentativo, los medios de comunicación y la escritura. Tanto la argumentación como los medios son tratados en unidades didácticas específicas, mientras que las actividades de escritura se desarrollan a lo largo de todo el libro, si bien son tratadas específicamente en las secciones «Técnicas» y «Taller».

Tal como se ha señalado anteriormente, la argumentación constituye uno de los dos tipos de texto que debe ser tratado en el aula según el currículum de cuarto de la ESO, junto con la exposición. En este libro, se aborda en seis unidades didácticas (de la seis a la once), se analiza su estructura textual, los tipos de argumentos y se expone una tipología de textos argumentativos, desarrollando el ensayo, la reclamación, el recurso y el discurso como géneros representativos de esta tipología. También se explica el debate, como un género oral planificado.

Cabe aclarar que las propuestas de escritura argumentativas son abundantes y aparecen en consignas de trabajo en otras unidades didácticas a lo largo del curso. Se les pide a los alumnos que apoyen determinadas posturas, que sostengan una idea, que reformulen hipótesis o que brinden opiniones personales sobre aspectos de lengua y literatura. De todas formas, para orientar el análisis, se ha escogido las unidades que desarrollan esta tipología textual explícitamente. En *Mester*, la reflexión sobre la estructura y las características tipológicas argumentativas siempre aparece acompañada de una propuesta de lectura de textos modelo y un ejercicio de escritura para aplicar los contenidos teóricos aprendidos. Se parte de una definición de los textos argumentativos como aquellos que tienen como objetivo defender una idea (la tesis) con datos y razones y se explicita la estructura clásica: introducción, tesis, cuerpo y conclusión. También se explican las modalidades deductivas e inductivas y se establece una tipología que, entre otros textos, incluye los editoriales, es decir, el género periodístico de opinión. Junto con el desarrollo de este tema se trata, en la sección «Gramática», los conectores y marcadores textuales, entre los que se incluyen los argumentativos y contraargumentativos. Esta fragmentación de los saberes, que puede ser útil en algunos temas, debe ser tratada por el profesor de manera tal que el alumno logre integrar los conocimientos para la comprensión y producción de los textos argumentativos. Otro aspecto relacionado con la argumentación que se trabaja en el libro de texto son los tipos de argumentos. Se explican tres: los objetivos, los argumentos por ejemplificación y los de autoridad. Posteriormente se analizan géneros con estructura argumentativa: el ensayo, la reclamación, el recurso, el discurso y el debate. En todos los casos se expone brevemente la estructura y las características y se acompaña de textos modelo y de ejercicios de escritura para elaborar cada uno de los géneros.

Los géneros periodísticos que se tratan en el libro de texto son la radio y la televisión. Se presentan características generales de cada uno de ellos y se analiza la estructura de un guión radiofónico y un guión televisivo. En la reflexión sobre los medios radiofónicos y de TV aparece el concepto de «géneros informativos y de opinión», que presentan las mismas particularidades de los así definidos en la prensa. En tanto que los informativos narran hechos y acontecimientos, los de opinión desarrollan ideas o comentarios. La estructura de trabajo con los géneros periodísticos repite la secuencia que se sucede a lo largo del libro: lectura de un texto modelo, análisis teórico y propuesta de trabajo escrito.

La escritura literaria también se aborda en «Taller», con una serie de propuestas de ficción para que el alumno desarrolle su creatividad y su imaginación. Se parte de un texto literario, un breve comentario y datos biográficos del autor, por ejemplo, los *haikus* de Matsuo Munefusa (Bashō). Posteriormente se describen las características del género, en este caso, se señala que los *haikus* son composiciones poéticas muy breves, de tres versos cortos, que contienen reflexiones filosóficas basadas en el budismo. Posteriormente, con consignas de escritura pautadas detalladamente, se propone a los alumnos que elaboren *haikus*. A lo largo del libro se trabaja con textos literarios de Edgar Allan Poe, Manuel Vicent, Antón Chéjov, Ursula Wölfel, Quim Monzó, Dario Fo, Ana María Matute, Max Aub, Christine Nöstlinger, Sue Grafton, Eduardo Galeano, Toni Morrison y Quentin Tarantino, además del citado Bashō.

Finalmente, el tratamiento de la escritura aparece desarrollado en forma sistemática en la sección «Técnicas». A lo largo de ocho unidades se analizan las etapas de producción textual: acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión a partir del análisis de técnicas de manejo de la información y de expresión escrita. Se entiende la escritura como un proceso que debe tener en cuenta la intención comunicativa, así como la estructura formal.

6.2.4. Valoración y actitudes de la comunidad educativa sobre escritura y argumentación

La observación de la realidad de la vida del centro y de las clases, junto con la entrevista al profesor y los cuestionarios a los alumnos permitió obtener una visión general sobre la enseñanza y el aprendizaje, sumado a la lectura y a la reflexión sobre la documentación del centro.

6.2.4.1. El docente

La entrevista sostenida con el profesor, las reuniones preparatorias de las clases y la evaluación de cada encuentro permitió conocer en profundidad la concepción del docente sobre escritura y argumentación. Pero antes de centrar la exposición en estos aspectos, cabe señalar que el docente es un profesional muy comprometido con la educación, que busca integrar e incentivar a un grupo heterogéneo de jóvenes, con las particularidades propias de la adolescencia a la que se suma la diversidad de orígenes que conforman un aula multicultural. Esta preocupación ha estado presente en todo momento, en las conversaciones formales e informales sostenidas con el profesor y constituye un verdadero «desafío profesional».

Con respecto a la escritura, el docente consideró que está ligada a todo el proceso de aprendizaje y que uno de los grandes problemas es despertar el interés de los estudiantes para motivarlos. Definió esta práctica como un *proceso* que se compone de varias fases pero también aclaró que no suele abordarse de esa forma en las aulas por falta de tiempo. En muchos casos la *revisión* queda circunscripta a aspectos normativos (ortografía, puntuación) y se carece de un espacio de reflexión para corregir y reescribir. Es preciso aclarar que, si bien se señalan las posibles causas de incoherencia, inadecuación o falta de cohesión textual en los trabajos escritos, a la hora de establecer criterios de calificación sólo se fijan los del tipo normativos (cantidad de faltas ortográficas, por ejemplo) y no se especifica qué valor se le da a otro tipo de fallos de tipo textual, sintáctico o léxico. Es decir que, si bien se considera que el aprendizaje de la escritura es progresivo y se busca evaluar un texto en forma global, los alumnos sólo tienen establecido por escrito cómo se valora la corrección ortográfica (letras, tildes y signos de puntuación), pero carecen de un parámetro para medir otros errores.

Por este motivo, se considera que una de las aportaciones de esta tesis es la elaboración de una grilla de corrección que permita a docentes y alumnos observar cuáles son las fortalezas y las debilidades de los trabajos escritos desde una perspectiva textual, analizando el ejercicio en su globalidad y detectando aciertos y errores en los niveles de párrafo, oración y palabra. Esta herramienta puede ser útil para la reescritura de los textos y para elaborar criterios de calificación que también tengan en cuenta aspectos textuales y no solo normativos y ortográficos.

Con respecto al libro de texto, el docente lo valora positivamente, ya que considera que es uno de los elementos con los que cuenta para apoyar el desarrollo de las clases. Este material didáctico ofrece información sistemática sobre el proceso de escritura, hace hincapié en la situación de comunicación que rodea el acto de escribir y reflexiona sobre el papel del emisor y el destinatario. La postura teórica

sobre escritura se relaciona en numerosos aspectos con la propuesta del modelo Didactext, que orienta la secuencia didáctica de esta tesis.

Junto con el libro de texto, en el aula se utilizan los periódicos, textos extraídos de Internet, fragmentos de ensayos y otros materiales fueron ofrecidos a los alumnos para complementar o ampliar la información. Es preciso señalar que la materia, Lengua Castellana y Literatura, reúne contenidos tanto lingüísticos como literarios y la gran cantidad de temas que deben ser tratados dificulta la profundización, de acuerdo a la opinión del profesor.

El docente sostuvo que Internet y los móviles pueden ser aliados de la escuela a la hora de fomentar la escritura, y por eso ha dedicado algunas horas al mes a fomentar el uso de ordenadores en la sala de informática del centro. Estas tareas, además, suelen despertar el interés de los estudiantes.

Finalmente, dentro de los problemas que el profesor señaló como centrales en las prácticas escolares escritas se encuentran las de orden normativo (problemas ortográficos y ortotipográficos) y textual (falta de destreza y limitaciones para expresar ideas).

Sobre la comprensión y producción de textos argumentativos, el profesor consideró que la clave para motivar a los alumnos era elegir un tema que los implicara directamente, que les despertara interés. En segundo lugar, sostuvo que el aprendizaje sobre la argumentación debía contemplar tanto la oralidad como la escritura, y en este sentido consideró que se deben impulsar debates guiados por el docente, y, posteriormente, que los estudiantes desarrollen textos argumentativos.

La necesidad de integrar el tipo textual argumentativo con géneros discursivos (géneros periodísticos de opinión, sentencias judiciales) fue un aspecto analizado por el docente, ya que sostuvo en todo momento la necesidad de aplicar los saberes teóricos en textos con los que el joven se deba enfrentar a lo largo de su vida.

6.2.4.2. Los alumnos

A través de una encuesta en profundidad realizada a los alumnos (ver anexo 6), fue posible conocer la percepción de los estudiantes sobre la escuela en general, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, su idea sobre la escritura en general y, particularmente, la elaboración de textos argumentativos.

Lengua Castellana y Literatura es una materia valorada positivamente por el 23,5 por ciento de los alumnos que la han elegido como una de las asignaturas que más les interesa, junto con Historia (la más nombrada, con 29,5 por ciento) y Matemáticas (17,5 por ciento). También fueron nombradas Educación Física, con un porcen-

un porcentaje igual que Matemáticas, y Plástica, que obtuvo un 5,8 por ciento. Informática es la asignatura favorita del 5,8 por ciento de los alumnos, pero que no se dicta en el Instituto. Los motivos que hacen que una materia sea de interés son muy variados. Entre otros, la facilidad para aprenderla, la inclinación personal a determinados temas, la relación de los contenidos con el futuro profesional que se espera y la figura del profesor, que es determinante a la hora de valorar positivamente la asignatura.

Con respecto a la utilidad de Lengua Castellana y Literatura para la vida diaria, los alumnos sostienen en un 88, 2 por ciento que sí es útil y explican su utilidad tanto desde el punto de vista expresivo y comunicativo como desde el punto de vista normativo (aprendizaje de normas, ortografía, puntuación).

La escritura, por otra parte, es entendida por el 70,5 por ciento de los encuestados como una actividad que se relaciona con las distintas áreas del conocimiento, y sólo cinco estudiantes la consideran exclusiva de Lengua Castellana y Literatura. Los alumnos destacan su función instrumental («se escribe para tomar apuntes en otras asignaturas») y también sostienen que «enseñar a redactar» es una tarea que asumen otros profesores, además del profesor de Lengua.

Los usos de la escritura fuera del aula se relacionan con la comunicación (correo electrónico, cartas, notas para dar avisos o recordar cosas) y el estudio (apuntes, gráficos, cuadros). Un 29,4 por ciento de los alumnos escriben diarios personales y un 5,9 por ciento sostiene que escribe «por afición». Las nuevas tecnologías aparecen también en relación con la escritura, no sólo a través del correo electrónico sino de los mensajes de móviles, otro de los usos señalado por el 17,6 por ciento de los encuestados.

Con respecto a la autopercepción de los alumnos como escritores, un 76 por ciento de los alumnos se considera «bueno» como escritor, en tanto que el resto se autodefine como «regular». Ningún alumno se evaluó como «muy bueno» ni «malo».

A la hora de definir qué es la escritura para los alumnos, las respuestas fueron muy diversas. A modo general se puede decir que los aspectos puramente normativos, como la caligrafía, presentación y ortografía, son valorados en porcentajes similares a los aspectos textuales, como el buen planteamiento de las ideas, la organización lógico-textual, y el ajuste de la escritura al género y al tipo textual. Un 35 por ciento considera que el elemento central que se debe tener en cuenta a la hora de escribir es el uso que se le va a dar al texto, en tanto que la caligrafía y la ortografía fueron señaladas en un 23,5 por ciento, respectivamente, como los aspectos más valorados. Un 18 por ciento consideró que el buen planteamiento de las ideas era central para elaborar un texto, y, por lo tanto, se puede observar cómo la

normativa y la corrección ortográfica tienen un peso importante en la concepción de los alumnos sobre qué es un texto bien escrito.

Las dificultades que establecieron los alumnos a la hora de escribir son de todo tipo y se relacionan con todas las fases del proceso de escritura, fundamentalmente la planificación (37,5 por ciento) pero también la producción textual (25 por ciento) y la revisión (6,25 por ciento). La complejidad del lenguaje y el hecho de estar obligado a escribir son dificultades que deben enfrentar el 12,5 por ciento de los alumnos, respectivamente. La extensión del texto es un aspecto que presenta dificultad al 6,25 de los encuestados.

Entre las sugerencias que brindan los alumnos al docente para mejorar su escritura, resulta curioso observar la realización de dictados y juegos para aprender ortografía. Algunos estudiantes creen que podrán mejorar sus prácticas escritas con más lectura o más dedicación a escribir en la escuela y muchos sostienen que para motivar y mejorar la escritura se debe partir de temas más amenos y de mayor libertad. Es interesante también la respuesta de un joven que considera que a escribir «se aprende solo».

Las concepciones sobre la argumentación, por otro lado, también pudieron ser relevadas en la encuesta realizada. En primer lugar, el tipo de texto argumentativo es el que mayores dificultades les produce a los estudiantes, ya que fue señalado en un 37,5 por ciento de los casos, seguido por el instructivo (31,25 por ciento). Por detrás se encuentran los textos expositivos (18,75 por ciento), los descriptivos y los narrativos (6,25 por ciento, respectivamente).

Los temas propios de la argumentación les suelen presentar dificultades de todo tipo. Un 33,3 por ciento de los alumnos afirma tener problemas para ajustar sus textos y utilizar términos específicos a la hora de argumentar, un 27,8 por ciento señala como dificultad el evitar las marcas personales en sus producciones y un 22,2 por ciento considera difícil presentar los argumentos en forma ordenada. El uso correcto de los conectores y los marcadores textuales fue señalado por el 16,7 por ciento como un escollo para construir un texto argumentativo coherente, cohesivo, adecuado y correcto.

Los tipos de argumentos que más frecuentemente usan en los textos son los argumentos mediante ejemplos (un 50 por ciento), le siguen los argumentos objetivos (36,4 por ciento) y finalmente los argumentos de autoridad (13,6 por ciento). Este dato es similar al de las encuestas realizadas en los centros Sur y Noroeste y da cuenta de la complejidad que reviste el dar la palabra a otro, por ello, se debe hacer hincapié en el aula en la enseñanza de los recursos de citación y del discurso indirecto.

A la hora de establecer cuándo se realiza el uso de textos argumentativos, los jóvenes señalan, en la totalidad de las encuestas, que argumentan en trabajos escolares y exámenes, con lo cual queda de manifiesto que es preciso «sacar» la argumentación del aula y advertir a los alumnos que es una práctica cotidiana y fundamental en el día a día. Junto con los usos escolares de la argumentación aparece la escritura de cartas y de petitorios, en un 34,6 por ciento de los sondeos.

Es importante señalar que en la mayoría de las encuestas los jóvenes consideran que es útil aprender a argumentar porque «soluciona los problemas de la vida», «me permite expresarme», «defender mis ideas» y hasta se relaciona con la vida laboral, ya que será necesario argumentar bien «para conseguir un buen trabajo». Es curioso que en esta pregunta los alumnos rescaten usos prácticos de la argumentación, a diferencia de la pregunta anterior, en que aparecía relacionada la actividad argumentativa con la escolaridad.

Como sugerencias para mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos, los alumnos proponen mayor ejercitación y mayor flexibilidad para expresar sus ideas y sentimientos en el aula. También consideran que mejorará su argumentación la lectura, la escritura y «la vida social».

Cabe agregar que ante la pregunta sobre el futuro, la mayor parte de los estudiantes se ve integrado en la vida laboral, muchos proyectan realizar una carrera universitaria y en muy pocos casos no hay una idea clara del porvenir. La formación de una familia también aparece en pocas encuestas como plan para el futuro a medio plazo.

6.3. Descripción del Instituto Noroeste

El Instituto de Enseñanza Secundaria Noroeste, ubicado en dicha zona de la Comunidad de Madrid, brinda Educación Secundaria y Bachillerato en dos modalidades: Ciencias de la Naturaleza y la Salud, y Humanidades y Ciencias Sociales. Imparte también el Programa de Garantía Social, en la modalidad de Iniciación Profesional de «Servicios Auxiliares de Oficina», destinado a jóvenes menores de 21 años que, al menos, cumplan 16 en el año natural en que inician el programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la ESO ni posean titulación alguna de formación profesional. También dicta «Explotación de Sistemas Informáticos», un ciclo de grado medio de Formación Profesional.

La población escolar es heterogénea desde el punto de vista de la procedencia geográfica; el sector social de pertenencia de las familias y el nivel cultural de los hogares y refleja las transformaciones sociodemográficas que se han producido en el municipio donde se ubica el centro, con un porcentaje del 22 por ciento de

población inmigrante. Entre las comunidades más numerosas destacan las procedentes de Marruecos y Ecuador, seguidos de Colombia, Rumanía, Bulgaria y Perú.

Por otra parte, las familias españolas afincadas en el municipio pertenecen a un perfil económico y sociocultural medio, desempeñando trabajos como funcionarios, profesionales asalariados o autónomos, pero con poca permanencia en el hogar, dejando a los hijos sin control parental directo muchas horas de la tarde. Según la documentación del centro, las necesidades educativas de un perfil de alumnado tan amplio son complejas, y el instituto debe atender simultáneamente demandas sociales diversas, lo cual constituye un verdadero desafío para el cuerpo docente. Según el Plan de Atención a la Diversidad del centro, esta heterogeneidad también brinda una oportunidad para formar a los alumnos en el nuevo tipo de ciudadanía que el siglo XXI requiere: una ciudadanía sensible a las desigualdades sociales y comprometida con su superación, cosmopolita y abierta al encuentro intercultural.

Para atender a esta diversidad, se han planteado los siguientes objetivos:

1. Optimizar la cualificación académica de todos los alumnos del centro.
2. Optimizar una atención educativa específica para los alumnos en situaciones sociales más desfavorecidas y promover al máximo la inclusión escolar y social de todo el alumnado, especialmente de aquél que se encuentra en clara situación de desventaja.
3. Promover la diversidad metodológica en el centro, como medida para favorecer la mejor preparación académica y la realización personal en la totalidad del alumnado.
4. Promover la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y orientación.
5. Facilitar y evaluar la integración cultural y socio-afectiva de todos los alumnos.
6. Detectar y responder a la diversidad de demandas educativas de los alumnos y las familias del entorno.
7. Consolidar procesos permanentes de autoevaluación en los niveles de profesorado, departamento, Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)⁶², claustro y equipo directivo.

⁶² La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) es un organismo que funciona en todos los institutos de España. La CCP está formada por todos los Jefes de Departamento del centro, el Coordinador de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el Jefe de Estudios y el Director y es la encargada de coordinar y redactar los Proyectos Curricula-

Para llevar a cabo estos objetivos, el instituto se plantea en sus documentos una revisión permanente de las programaciones didácticas, de las metodologías y del Proyecto Educativo de Centro.

Los criterios de evaluación son fijados por los Departamentos, teniendo en cuenta el grado de cumplimiento satisfactorio de los programas y medidas previstas. En líneas generales, se propone no sólo valorar la adquisición de contenidos sino también la atención, el interés y la motivación del alumno.

Desde el punto de vista organizativo, el Claustro del Centro está integrado por 75 profesores que conforman una plantilla estable, formada por profesionales con amplia experiencia docente. El horario general es de 8.30 a 14.20, con una séptima hora de recuperación de 14.30 a 15.15.

Entre los recursos materiales con que cuenta el centro, se pueden señalar la biblioteca y la videoteca y una serie de aulas totalmente equipadas: de Tecnología; de Música; de Garantía Social, con equipamiento de oficina e informático; del Ciclo de Explotación de Recursos Informáticos; de Informática, con acceso a Internet de alta velocidad, y del Proyecto Globe, un programa de observación medioambiental mundial que cuenta con el apoyo de la NASA. También existen Laboratorios de Biología, Geología, Física, Química y Fotografía, Salón de actos, Gimnasio y pistas deportivas y servicios para los alumnos, como taquillas y cafetería. Entre los medios audiovisuales se pueden señalar TV, vídeo, DVD y cañones de proyección distribuidos en aulas y dependencias del Centro.

En el marco de los planes que lleva a cabo el instituto se encuentra una serie de medidas de atención a la diversidad, como el apoyo de compensación educativa, el aula de enlace y la diversificación curricular. Una iniciativa elaborada por el Departamento de Orientación, que ha tenido aceptación entre los alumnos y ha permitido mejorar los resultados académicos, es el Grupo de refuerzo de contenidos mínimos (GRCM), aplicado por la Jefatura de Estudios en 2º y 3º de la ESO. El objetivo del grupo consiste en desarrollar y aplicar metodologías de trabajo y materiales específicos para centrarse en el trabajo de los contenidos mínimos de cada asignatura y en el refuerzo de las competencias básicas que el trabajo de estos contenidos presupone. Esta medida se dirige a alumnos con un grave desfase curricular que, sin embargo, no reúnen los requisitos para ser alumnos de un grupo de compensatoria o de diversificación.

res de etapa y establecer las directrices para elaborar las Programaciones didácticas y el Plan de Acción Tutorial. Generalmente, se reúne, como mínimo, una vez al mes.

Por otra parte, con el objeto de atender a los alumnos con gran motivación e interés por el estudio, se ha elaborado un Programa de Ampliación Curricular, una opción libremente escogida por los alumnos y sus familias por el que se comprometen a asumir una carga especial de trabajo dentro del aula y en sus casas.

Además, el centro pone en marcha el programa de inserción académica para alumnos en riesgo social, dirigido a estudiantes de al menos 14 años con perfil de absentismo, grave riesgo social y un fuerte rechazo emocional al contexto académico. Con consentimiento escrito de los estudiantes y las familias, estos alumnos desarrollan en el centro y durante su horario lectivo una serie de actividades encaminadas a modificar su rechazo al contexto académico y reforzar las habilidades mínimas requeridas para poder realizar una actividad en grupo y centrada en alguna tarea.

Como parte de los objetivos de inserción de la comunidad educativa en la sociedad, el Centro participa en el Proyecto ECOESCUELAS, una campaña internacional que pretende potenciar la educación ambiental para el desarrollo sostenible y del programa eTwinning de la Comisión europea, que consiste en crear un hermanamiento escolar entre dos o más centros educativos de países distintos pertenecientes a la UE a través de Internet, de manera que aprendan uno del otro, compartan puntos de vista y creen lazos de amistad.

Asimismo, el instituto fomenta la realización periódica de dos revistas escolares. Una de las publicaciones, llevada a cabo por alumnos de ESO, está centrada en difundir actividades del centro (gestionadas por el claustro, el consejo escolar, el AMPA o los propios alumnos), notas de divulgación, juegos, chistes, cómic y otras iniciativas del alumnado. La otra revista está coordinada por los alumnos del ciclo formativo «Explotación de Sistemas Informáticos» y se especializa en el mundo de los ordenadores.

6.3.1. El aula de cuarto de la ESO

Las condiciones edilicias del aula de cuarto donde se aplicó la secuencia didáctica eran cómodas. El mobiliario en general, la iluminación y la disposición de las mesas favorecía el trabajo en plenario y en pequeños grupos.

La clase estaba formada por diez varones y ocho mujeres y su composición era relativamente homogénea, ya que, del total de diecinueve estudiantes, dieciséis eran españoles, un joven venezolano y dos alumnos ecuatorianos (un chico y una chica). Los estudiantes extranjeros, por lo tanto, constituían el 15 por ciento del total, y su tiempo de residencia en España era inferior a dos años, por lo tanto, su

escolarización, hasta el momento, se había realizado prácticamente en su totalidad en sus países de origen.

6.3.2. Análisis del programa de Lengua Castellana y Literatura

El Programa General del Curso Académico 2006-2007 del Departamento de Lengua Castellana y Literatura establece cinco bloques de contenidos:

1. Comunicación
2. Lengua y sociedad
3. Estudio de la lengua
4. Técnicas de trabajo
5. Literatura.

El Programa establece un libro de texto, *En tus manos*, de Editorial Anaya, y siete libros de lectura. Para la primera evaluación, *Rimas y Leyendas* de G. A. Bécquer y *Trafalgar*, de B. Pérez Galdós. Para la segunda evaluación, *La Busca*, de P. Baroja y *Bodas de sangre*, de F. García Lorca. *Los santos inocentes*, de M. Delibes, *Platero y yo*, de J. R. Jiménez y *Cuentos*, de E. A. Poe, son los libros escogidos para la tercera evaluación.

Junto con los bloques de contenidos y los textos de lectura obligatoria, se especifican los objetivos y los criterios de evaluación, así como la metodología escogida para trabajar en clase y las medidas de atención a la diversidad.

Por otra parte, se establecen las bases de concursos impulsados por el Departamento, como Ortografía y Creación Literaria, y se desarrolla un apéndice con las pautas generales para promover un mejor desarrollo de la expresión escrita.

Continuando con la modalidad utilizada en los anteriores análisis, se procederá a la reflexión crítica del programa de este instituto desglosando los siguientes aspectos: concepción de educación, concepción del aprendizaje y del desarrollo, innovación e investigación educativa en el aula, programación y evaluación curricular, aspectos de didáctica específica.

6.3.2.1. Concepción de la educación

La documentación que regula la vida del centro y establece los fines y las metas de la educación, tal como la conciben los miembros de la comunidad educativa del instituto, destacan como valor principal de la enseñanza pública la diversidad de enfoques pedagógicos y metodologías que pueden convivir en un mismo centro. Esta diversidad, según el PEC, posibilita un contexto académico óptimo para la educación de la libertad intelectual, moral y cívica del estudiante. Por otra parte, la

educación en valores que preparen la acción moral y ciudadana del alumno para su integración y transformación en una sociedad exige un entorno cultural diverso, así como la incorporación a la propia diversidad como una dimensión positiva de la realidad humana, cultural e intelectual.

En consonancia con todos estos planteamientos, el centro establece líneas de acción y de trabajo en los distintos niveles educativos y las diversas áreas de conocimiento.

6.3.2.2. Concepción del aprendizaje y del desarrollo

Tanto en el PEC como en la Programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura se entiende al aprendizaje como un proceso que el profesorado debe acompañar y promover. Para ello, parte de la idea de que es necesario personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y estimular la diversidad metodológica, para favorecer tanto la preparación académica como el desarrollo personal del alumnado. La adaptación de las propuestas de clase a las necesidades e intereses de los alumnos es uno de los pilares en que centra el instituto su concepción de la educación.

Por otra parte, la adolescencia, entendida como una etapa fundamental en el desarrollo vital del ser humano, presenta unas características psicológicas específicas que son analizadas en la documentación del centro. Se parte de la idea de que esta etapa posee ciertas particularidades que inciden en las motivaciones, intereses, gustos y elecciones de los alumnos, y que deben ser atendidas para un desarrollo integral del proceso educativo.

6.3.2.3. Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura

En la programación de Lengua Castellana y Literatura se dedica un apéndice a la enseñanza y el aprendizaje sobre la expresión escrita porque se considera que un trabajo constante sobre la escritura favorece los procesos de autorreflexión; de pensamiento y creación; desarrolla la capacidad de organización y estructuración de las ideas incrementa capacidades mentales, como la clasificación, abstracción y generalización. Asimismo, el trabajo con la escritura acrecienta la conciencia sobre la propia lengua, sus unidades y funcionamiento, y permite comprender la estructura formal del idioma.

Para realizar correctamente un proceso de escritura, el apéndice de la programación señala que el profesor debe tener en cuenta la enseñanza de tres propiedades de los textos: coherencia, cohesión, adecuación y corrección. Si en todo trabajo escrito se reflexiona sobre estos aspectos, los alumnos podrán comprender

prender que mantener la unidad y claridad del contenido, así como el nivel de lengua y la organización de la información, le reportarán una valoración final positiva.

6.3.2.4. Programación y evaluación curricular

De la documentación del centro se desprende un modelo de currículo participativo, que tiene en cuenta la realidad del aula y busca hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa de la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación, por su parte, muestra una concepción de la lengua como un medio de comunicación y este enfoque aparece reflejado en los criterios que se tienen en cuenta para la promoción: «Comprender las ideas esenciales de textos orales y escritos de diferente tipo»; «Reconocer y crear textos de diferentes tipos (expositivos y argumentativos), adecuándolos a la situación comunicativa, utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y variado y respetando las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación y corrección)» y «Sintetizar oralmente y por escrito el contenido de textos diversos, diferenciando ideas principales de secundarias». Dentro del ámbito literario, se evalúa que los alumnos logren relacionar los movimientos de la historia de la literatura e identificar los géneros, integrando los conocimientos teóricos y la reflexión textual. Finalmente, también se espera que los alumnos reconozcan la estructura de la lengua, que adquieran un conocimiento del código lingüístico y que identifiquen las principales relaciones morfosintácticas y semánticas que existen entre las palabras.

6.3.2.5. Innovación e investigación educativa en el aula

Dos proyectos, orientados por los profesores y desarrollados por los alumnos del centro, pueden agruparse como «innovación educativa». Se trata del citado Proyecto Globe, que desarrollan los alumnos de la ESO, y consiste en llevar a cabo tareas de observación medioambiental en su municipio. Estos trabajos son registrados por un banco de datos, a nivel mundial, que cuenta con el apoyo de la NASA.

La otra iniciativa, el Proyecto ECOESCUELAS, también forma parte de los proyectos de innovación. Esta campaña internacional, promovida por la Comisión Europea, busca potenciar la educación ambiental en las instituciones educativas.

Con respecto a la investigación en las aulas, desde la dirección del centro se estimulan trabajos por parte de los profesores para investigar cómo mejorar la enseñanza en el instituto.

6.3.3. El libro de texto

El libro de texto utilizado por los alumnos de cuarto del Instituto Noroeste es *En tus manos*, de Editorial Anaya. Cuenta con una carpeta para el profesor con las respuestas a los ejercicios, propuestas de ampliación y adaptación curricular y CD Rom con materiales de apoyo para el docente. Los autores son J. M. Hernández, O. Guerra. Á. Prieto y F. Sepúlveda Barrios, prestigiosos autores e investigadores en didáctica de la lengua y la literatura.

En tus manos se divide en quince unidades didácticas que se subdividen en ocho apartados: Leer, Escribir, Hablar y escuchar, Técnicas de trabajo, Gramática, Léxico, Ortografía y Literatura. A lo largo del libro se desarrollan tres proyectos comunicativos que buscan desarrollar las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir). Estos proyectos son «Los jóvenes y la Unión Europea», «Internet y la comunicación» y «¡Hacer deporte, un buen partido!».

Cada apartado busca desarrollar una destreza (lectura, escritura, escucha y oralidad) o abarcar un aspecto de los contenidos que deben estudiarse en este curso, como estudios literarios, gramática, vocabulario y ortografía. Así, cada unidad se inicia con *Leer*, y se presenta un texto que organiza toda la unidad didáctica. En *Escribir* se plantea un ejercicio de escritura académica (*curriculum vitae*), de escritura informal (un correo electrónico) o de escritura creativa o literaria (guión cinematográfico). *Hablar y escuchar* busca ejercitar la oralidad y la escucha activa con actividades tendientes a mejorar la exposición oral.

Además de las diversas destrezas, el libro presenta un tratamiento especial sobre los contenidos del área. En *Técnicas de trabajo*, el alumno adquiere herramientas para elaborar sus textos, utilizar las nuevas tecnologías y mejorar su rendimiento en el estudio. En el apartado *Gramática* se estudia la sintaxis oracional y los mecanismos de cohesión y coherencia textual. Dentro de *Léxico* se realiza un recorrido diacrónico y sincrónico por el vocabulario castellano y se analizan aspectos normativos en el epígrafe *Norma y estilo*. En *Ortografía* se trabajan las reglas de puntuación, acentuación y uso correcto de las letras como b/v y j/g y, finalmente, en *Literatura*, se estudia desde el Romanticismo hasta los movimientos literarios del siglo XX en América.

En el siguiente cuadro se expone detalladamente los temas tratados en cada sección de las quince unidades didácticas.

Unidad	Leer	Escribir	Hablar y escuchar	Técnicas de trabajo	Gramática	Léxico	Ortografía	Literatura
Uno: La organización social	La comunicación en la sociedad	Los textos en las relaciones institucionales	El lenguaje institucional	Organización del estudio	Estudio del texto	Fuentes del léxico español (I). Norma y estilo: Sustantivos femeninos que empiezan por a- o ha- tónicas (I)	Uso del punto	El Romanticismo (I). Lectura: Un artículo de Larra
Dos: Románticos	El lenguaje de la administración	Redacción de cartas	La presentación	Las fuentes de información	Coherencia y cohesión	Fuentes del léxico español (II). Norma y estilo: Sustantivos femeninos que empiezan por a- o ha- tónicas (II)	Uso de la B y V (I) Uso de la coma	El Romanticismo (II). Lectura: Una rima de Bécquer
Tres: Los oficios	Las ofertas de empleo	El currículum vitae	La entrevista de trabajo	Buscar en Internet (I)	La cohesión	Fuentes del léxico español (III). Norma y estilo: Concordancia sujeto-verbo (I)	Uso de la B y V (II)	El Realismo Lectura: Marianela
Cuatro: Nuevas tecnologías	El lenguaje en las tecnologías actuales	El correo electrónico	La conversación telefónica	Buscar en Internet (II)	Procedimientos de cohesión textual (I)	Préstamos y extranjerismos. Norma y estilo: Concordancia sujeto-verbo (I)	Reglas de acentuación	El Modernismo. Lectura: Un poema de Darío
Cinco: La literatura y el cine	El lenguaje en los textos periodísticos	Los textos en los medios de comunicación	Los lenguajes no verbales	Elaboración de trabajos (I)	Procedimientos de cohesión textual (II)	Préstamos (I). Norma y estilo: Concordancia sujeto-verbo (III)	Uso de Z Uso de los dos puntos	Del modernismo al esperpento. Valle-Inclán. Lectura: Luces de Bohemia

Unidad	Leer	Escribir	Hablar y escuchar	Técnicas de trabajo	Gramática	Léxico	Ortografía	Literatura
Seis: El deporte y los medios	Los subgéneros periodísticos	Guión de una entrevista radiofónica	La entrevista radiofónica	Elaboración de trabajos (II)	Procedimientos de cohesión textual (III)	Préstamos (II). Norma y estilo: las contracciones	Verbos irregulares. Siglas	La novela y el pensamiento. Lectura: Los pilotos de altura
Siete: Turismo y ocio	El texto publicitario (I)	Recursos estilísticos (I)	Comunicación publicitaria	Elaboración de trabajos (III)	Procedimientos de cohesión textual (IV)	Préstamos (III). Norma y estilo: Uso del artículo determinado	Verbos irregulares	La poesía. Antonio Machado. Lectura: Un viaje en tren por Andalucía y Castilla
Ocho: La belleza	El texto publicitario (II)	Recursos estilísticos (II)	La persuasión	El procesador de textos	Procedimientos de cohesión textual (V)	Préstamos de otras lenguas peninsulares (IV). Norma y estilo: el orden de los elementos de la oración	Uso de la J y la G Diptongos e hiatos Familias de palabras	La poesía. Juan Ramón Jiménez. Lectura: Un poema modernista
Nueve: Las libertades	El texto expositivo	Redactar textos expositivos	Discutir	Revisión de los textos (I)	Procedimientos de cohesión textual (VI)	Préstamos (V). Norma y estilo: Anteposición del complemento directo	Uso de la H	Las literaturas de vanguardia. Lectura: Una novela de Ramón
Diez: Los derechos humanos	El texto argumentativo	Redactar un texto argumentativo	Los argumentos	Revisión de los textos (II)	Procedimientos de cohesión textual (VII)	Neologismos (I). Norma y estilo: Colocación de los adjetivos	Modo subjuntivo	El grupo poético del 27 y la nueva poesía. Lectura: Poeta en Nueva York

Tabla 6.2.: Unidades didácticas del libro de texto *En tus manos*.

En tus manos, al igual que el libro de texto de SM desarrolla tres temas centrales de esta tesis: el tipo textual argumentativo, los medios de comunicación y la escritura. La argumentación como tipo textual se estudia en las unidades 10, 11 y 12; los medios en las unidades 5 y 6, y las actividades de escritura se desarrollan a lo largo de todo el libro, en una sección específica que aparece en cada unidad.

La argumentación se define como el tipo de texto que tiene como finalidad transmitir ideas y opiniones para persuadir y convencer. Se establece la diferenciación entre tema, tesis y argumentos y se brinda un ejemplo para leer y analizar. Posteriormente, se trabaja con la estructura del texto argumentativo y se diferencian tres partes: introducción, desarrollo de los argumentos y conclusión. Antes de presentar la propuesta de escritura, se hace referencia a la elaboración del texto argumentativo y se establecen tres momentos para la composición textual: búsqueda de la información, organización de la información y producción del texto. Otros conceptos que se desarrollan son los diferentes tipos de argumentos (de autoridad, sentimentales o emotivos, procedentes de la tradición popular, derivados de la historia personal del autor y relacionados con hechos, anécdotas acontecidas a otras personas) y se abordan las características de dos géneros discursivos argumentativos: el editorial y el artículo de opinión.

Los géneros orales argumentativos también son tema de análisis, y, por ello, dentro del apartado *Hablar y escuchar* de las unidades 10, 11 y 12 se trata el debate. En la unidad 10 se analizan diferentes aspectos de la argumentación oral, como posturas, miradas, tonos de voz y también la estructura de la argumentación (argumentos, tesis); en la unidad 11 se comienza a estudiar el debate y sus distintos tipos (entre expertos, abierto y americano) y en la unidad 12 se analiza la figura del moderador. Dentro de las propuestas de escritura de textos argumentativos se pueden citar tres trabajos: escribir un texto que tenga como tema los derechos humanos, redactar un breve texto que busque dar soluciones al problema de la vivienda y redactar una opinión.

En la sección *Gramática* se analiza la cohesión en los textos argumentativos y se describen, en un texto concreto, la repetición, la sustitución, los conectores y los operadores textuales. Al finalizar el estudio de los textos argumentativos se realiza una recopilación de todos los tipos analizados, se sintetizan sus características y se describen tipologías basadas en diferentes ejes: número de intervinientes, funciones, intención estética, relación con la realidad y apariencia externa.

Por otra parte, los géneros periodísticos son objeto de estudio en las unidades 5 y 6. Se brindan características generales del uso lenguaje en los medios (vocabulario

sencillo, frases cortas, extranjerismos), se describen los lenguajes no verbales propios de los medios audiovisuales y se explican las características de los subgéneros periodísticos (informativos, argumentativos y mixtos). La publicidad, el cine e Internet también son temas tratados en el libro de texto en otras unidades didácticas.

Para finalizar, es preciso señalar que las propuestas de escritura aparecen a lo largo de todo el libro de texto ya que en cada unidad didáctica hay un apartado, *Escribir*, que brinda actividades de producción textual relacionadas a un contenido que se aborda previamente. Estas propuestas son variadas: se deben escribir textos administrativos (acta), textos formales (curriculum vitae), textos informales (correo electrónico), textos periodísticos, anuncios publicitarios, opiniones sobre temas de actualidad y textos literarios como narraciones, poesías o diálogos teatrales.

6.3.4. Valoración y actitudes de la comunidad educativa sobre escritura y argumentación

La entrevista con la profesora, los cuestionarios realizados a los alumnos y la observación participante son elementos que permiten comprender la realidad del aula y conocer las prácticas letradas de este instituto.

6.3.4.1. La docente

En la entrevista realizada, la profesora manifestó un conocimiento muy detallado de la realidad del alumnado en general y del aula en particular, pese a su escasa experiencia en la práctica docente (dos años de ejercicio profesional).

En primer lugar destacó dos hechos que han marcado la educación en los últimos años: la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años y el multiculturalismo de las sociedades contemporáneas, que se refleja en las aulas, compuestas por alumnos de diferentes países, etnias y culturas con sus particulares intereses y expectativas.

Estos dos procesos que se sucedieron en forma más o menos paralela han transformado, según la profesora, el «marco de referencia» de los docentes quienes deben enfrentar el reto de realizar su trabajo en condiciones totalmente diferentes a la supuesta «homogeneidad» que imperaba en las clases décadas atrás. Dada esta situación, los profesores deben comprender los cambios que ocurren en los centros y en nuestra sociedad y construir un nuevo marco de referencia, replanteando objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación.

Con respecto a la relación de la asignatura en la formación de los estudiantes, la docente consideró que era fundamental para la vida cotidiana, tanto para aquellos

que decidiesen continuar su instrucción como para los que decidieran ingresar en el mundo laboral.

La necesidad de comprender y elaborar textos coherentes, adecuados y cohesivos fue uno de los objetivos que la profesora destacó como centrales para el trabajo cotidiano en el aula. El uso del libro de texto, junto con la lectura de artículos periódicos, textos extraídos de Internet o de enciclopedias y manuales son algunas de las tareas que la docente señalaba como una herramienta para facilitar la comprensión de textos académicos.

Con respecto a la escritura, consideró que se debía trabajar especialmente en la elaboración de textos expositivos y argumentativos, de mayor dificultad para los alumnos, más entrenados en la elaboración de textos narrativos (generalmente de ficción) y, en menor medida, descriptivos.

El análisis de la situación de los centros, la valoración sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la necesidad de incorporar prácticas de lectura en las aulas fueron ejes del análisis del estado de la cuestión, así como la formación de los profesores. En este sentido, la docente destacó que, en líneas generales, el profesorado de secundaria no recibe una formación didáctica sino que es un experto en las áreas de conocimiento que imparte. Esta situación se refleja a la hora de enseñar a escribir, ya que los profesores de Lengua suelen ser filólogos cuyos estudios se han centrado en el código lingüístico y muchas veces esta tendencia se refleja en el tipo de ejercicios que se practican en clase y en los aspectos en los que el docente hace hincapié a la hora de corregir: la normativa, la gramática y la ortografía.

La profesora ejemplificó sus opiniones con propuestas de escritura que suele brindar a los alumnos y la tendencia hacia la reflexión sobre el código, más que el uso de la lengua en contexto, quedó reflejada. Generalmente se pide a los alumnos que escriban un texto para comunicar un mensaje a un único destinatario (la profesora) sobre temas de la asignatura (comentarios de texto, biografía de autores, escuelas o movimientos literarios). La corrección, llevada a cabo por la profesora, apunta a mejorar aspectos textuales, sintácticos, léxicos y normativos pero prácticamente no se practica la reescritura. La docente comenta que todas las propuestas de escritura están relacionadas con una reflexión previa y se trabajan las fases de producción (planificación, redacción y revisión), sin embargo, no se brinda una guía para la redacción, ya que se esboza la propuesta de trabajo sin pautas que ayuden a desarrollar el proceso de producción textual. También se deja de lado

en muchas ocasiones la explicación sobre la situación de comunicación que rodea el acto de escribir, sobre el papel del emisor y el destinatario.

Para incentivar a los alumnos, la docente señala que existen actividades como la propuesta de elaborar un periódico escolar que impulsa, por ejemplo, el programa *El País de los estudiantes*, pero esta iniciativa, junto con otras que permitirían motivar a los jóvenes, más allá del cumplimiento académico de un trabajo o la nota final, generalmente no puede concretarse por falta de tiempo.

Para finalizar, cabe agregar una reflexión que realizó la docente sobre la escritura de textos argumentativos. Sobre este punto, consideró que constituía un tema fundamental para el último curso de educación obligatoria, ya que, al organizar un texto y redactarlo, el alumno ordena su pensamiento y lo transmite a los demás. Pero el problema que presenta el aprender a escribir un texto argumentativo es la propia naturaleza de su tipo textual, es decir, su organización, las reglas que lo determinan y una estructura más rígida, con menos espacio para la libertad creativa. Por otra parte, exige un cuidado en el léxico, el uso de frases y expresiones objetivas y un registro muy diferente al uso cotidiano de la lengua. Estas características dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación porque, sumada a la dificultad propia de los textos académicos, se añade la falta de motivación y la percepción de que ese tipo de escritura sólo se exige como un ejercicio escolar, desvinculado de su mundo adolescente.

6.3.4.2. Los alumnos

Los alumnos de la clase de 4º del IES Noroeste presentan un perfil más heterogéneo en gustos e intereses. Un 19,04 por ciento considera que la asignatura que más le agrada es Imagen y Expresión, en tanto que un 14,28 por ciento prefiere Matemáticas y un porcentaje similar escoge Inglés y Francés. Varias asignaturas - Cultura Clásica, Biología, Educación Física, Física y Química e Historia- son nombradas por el 9,52 por ciento, respectivamente, y Lengua Castellana y Literatura solo es escogida por el 4,76 por ciento del total. Los motivos que hacen que una materia despierte su interés se relacionan con el contenido y con la forma de impartir la asignatura por parte del profesor.

Al centrar la pregunta en la utilidad de la materia Lengua y Literatura para la vida cotidiana, un 78,5 por ciento consideró que tiene utilidad y el resto que carece de ella. Como en los institutos anteriores, los alumnos ven la necesidad de leer y escribir correctamente en todos los órdenes de la vida (personal, laboral, profesional, académico) y, además, relacionan el aprendizaje de la literatura con la cultura general que debe tener todo ciudadano. Los alumnos que no consideran necesario

estudiar Lengua centran sus opiniones en la falta de utilidad, a su entender, en aprender la estructura morfosintáctica de la lengua. Solo un alumno ha señalado como «inútil» el conocer la historia de la literatura y la biografía de los escritores consagrados.

Los alumnos sostienen en general que sí es útil y explican su utilidad, tanto desde el punto de vista expresivo y comunicativo, como desde el punto de vista normativo (aprendizaje de normas, ortografía, puntuación). Cabe señalar que muchos estudiantes relacionan el aprendizaje de la literatura con la formación cultural y consideran que estos saberes son fundamentales para la formación y la socialización.

La escritura, por otra parte, es entendida por el 42,8 por ciento de los encuestados como una actividad que se relaciona con todas las áreas del conocimiento y un 28,5 por ciento sostiene que «enseñar a redactar» es una tarea que asumen otros profesores, además del profesor de Lengua (fundamentalmente las Humanidades y las Lenguas Extranjeras). Sólo cinco estudiantes la consideran exclusiva de Lengua y Literatura. En algunas respuestas, los estudiantes destacan la función instrumental del texto escrito (se escribe para tomar apuntes en otras asignaturas).

Los usos de la escritura fuera del aula se relacionan con la comunicación (correo electrónico y cartas, un 33,3 por ciento; notas para dar avisos o recordar cosas, un 20,5 por ciento) y el estudio en el hogar (apuntes, gráficos, cuadros, un 25,6 por ciento). Un 17,9 por ciento de los alumnos escriben diarios personales y un 2,7 por ciento sostiene que escribe «por afición». Las nuevas tecnologías aparecen también en relación con la escritura, no sólo a través del correo electrónico sino de los mensajes de móviles, otro de los usos que los estudiantes señalaron en la encuesta.

En la autoevaluación de su desempeño como escritores, los alumnos fueron duros con su propio trabajo, ya que un 46,7 por ciento se autodefinió como «regular» y un 13,3 por ciento como «flojo». El 40 por ciento se evaluó como «bueno» y ningún alumno se consideró así mismo como «muy bueno».

Respuestas diversas arrojó la pregunta sobre qué es la escritura para los alumnos ya que no se percibe una tendencia clara a favor de los aspectos normativos o de los puramente textuales. El ajuste de la escritura al género y al tipo textual, así como la organización lógica del texto, aparecen valorados en forma similar al respeto por las normas ortográficas.

Con respecto a las dificultades de escritura que señalaron los alumnos, se puede afirmar que cada etapa del proceso presenta sus escollos, según la encuesta. Fundamentalmente los estudiantes ubican sus problemas en la planificación, con un 37 por ciento, pero también con la producción textual (17 por ciento), el acceso al co-

nocimiento y la revisión (13,5 por ciento, respectivamente). Aspectos como «sentirse obligado» o «la extensión del texto» alcanzan porcentajes inferiores al 10 por ciento.

Como sugerencias para el docente, los alumnos proponen actividades que, según su opinión, pueden mejorar la escritura en el aula. Entre otras, señalan propuestas de taller, juegos literarios y prácticas de lectura. Es curioso observar que ciertas ejercitaciones tradicionales, como la reescritura de una palabra que haya contenido errores ortográficos o la repetición de frases, son marcadas como posibles actividades para mejorar la escritura. Es decir, el peso de la ortografía en relación con el texto escrito es central en las concepciones de los estudiantes.

Con respecto a las ideas sobre la argumentación, se han registrado datos similares a los que han arrojado las encuestas realizadas en otros centros. Para los alumnos del IES Noroeste el tipo de texto argumentativo, junto con el instructivo, es el que mayores dificultades presenta a los estudiantes (33,4 por ciento y 23,8 por ciento, respectivamente). Finalmente se señalan los textos expositivos (19,1 por ciento), los descriptivos (14, 2 por ciento) y los narrativos, que no les presentan grandes dificultades (sólo lo han marcado en un 9,5 por ciento de los casos).

En la pregunta «A la hora de escribir textos argumentativos, ¿qué es lo que más te cuesta?», los estudiantes marcaron dificultades de todo tipo. El 56,25 por ciento afirma tener problemas para ajustar sus textos y utilizar términos específicos a la hora de argumentar, el 18,75 por ciento, en «evitar marcas personales», igual porcentaje (18,75 por ciento) sostiene que le es complejo presentar los argumentos en forma ordenada y el 6,25 por ciento indica que tiene problemas para utilizar correctamente los conectores y los marcadores textuales.

Con respecto a los tipos de argumentos que los alumnos utilizan en sus producciones escritas, un 61,6 por ciento son mediante ejemplos, le siguen los argumentos objetivos, 30,8 por ciento, y finalmente los argumentos de autoridad, sólo marcados por un 7,6 por ciento.

Un 52,6 por ciento de los jóvenes señalan que el uso de la argumentación se centra en trabajos escolares y exámenes. Muy por detrás de los usos escolares de la argumentación aparece la escritura de cartas y de petitorios (21,6 y 20,4 por ciento, respectivamente) y la elaboración de notas y «papelitos con mensajes» para los compañeros, durante las clases (5,4 por ciento).

Pese a que más de la mitad relaciona la argumentación con prácticas de aula, en la pregunta «¿Para qué crees que es útil aprender a argumentar?», los alumnos

responden con usos cotidianos, alejados de las tareas puramente académicas. Indican que este aprendizaje es útil para «poder discutir presentando las ideas ordenadamente», «expresar tus ideas y relacionarlas con las de otros», «poder expresarnos bien», «defender tus ideas y defender a otras personas» y también puede tener vínculos con el futuro laboral, ya que saber argumentar, según los encuestados, es un requisito para «en el futuro poder encontrar trabajo».

Entre las sugerencias para mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos, los estudiantes proponen que se debatan temas de su interés en el aula, que existe mayor libertad para la expresión de las opiniones, más ejercicios de escritura y un mayor número de horas dedicadas a la lectura de este tipo de texto.

Para finalizar, en la pregunta que se les realiza sobre su futuro a mediano plazo, las expectativas giran en torno al futuro académico (estudiar una carrera, ser gemólogo, médico, astrofísico, fisioterapeuta, periodista, odontólogo) y el laboral (trabajar en una empresa de mucho prestigio, trabajar como médico, tener trabajo en un periódico). En líneas generales, los alumnos presentan ideas formadas sobre sus proyectos de futuro, si bien también se encuentran respuestas que dan cuenta de la incertidumbre sobre el futuro («no sé qué haré», «estudiar periodismo y trabajar en un periódico. Y si no ser cantante con mi banda»). La vida familiar o de pareja no tiene demasiada relevancia en este grupo de alumnos, ya que sólo uno de los encuestados destaca como una de sus aspiraciones para el futuro el «tener una chica que me quiera».

6.4. Descripción del Instituto Sur

El Instituto de Enseñanza Secundaria Sur, ubicado en esta zona de Madrid capital, imparte, además de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales. Además, tiene dos ciclos formativos: Gestión Administrativa, de grado medio, por las mañanas; y Administración y Finanzas, de grado superior, por las tardes. Cuenta con cursos de Educación a Distancia del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), que brinda Educación Secundaria para personas adultas, así como los dos cursos de Bachillerato.

La población escolar, en la modalidad presencial, está formada por adolescentes de familias de clase media, cuyos padres trabajan como autónomos, generalmente pequeños comerciantes u obreros cualificados por cuenta propia. Sólo una pequeña parte son funcionarios públicos, de bancos o de grandes y pequeñas empresas. En

los últimos años, según consta en la documentación del centro, se ha experimentado un importante aumento de población inmigrante, fundamentalmente de origen latinoamericano, en tanto que la población marroquí, oriental y de los países del Este es minoritaria. Cabe agregar que los alumnos de la modalidad a distancia son trabajadores de clase media, con horarios más o menos fijos, lo que les posibilita la asistencia a las tutorías, aunque éstas no son obligatorias.

Tanto el Proyecto Educativo de Centro (PEC) como el Proyecto Curricular de Centro (PCC) destacan que la labor de los profesores tiene un doble objetivo: ser docentes y a la vez educadores, pero reclaman una mayor consideración social y un apoyo inequívoco de las autoridades educativas. Se apuesta por «una enseñanza digna, de calidad, plural, democrática, solidaria e integradora». Los principios de la enseñanza en el IES son cuatro:

1. Responsabilidad.
2. Solidaridad, basada en el respeto mutuo y la tolerancia para conseguir una buena convivencia que rechace todo tipo de discriminación partiendo de la base que el diálogo y la comunicación son los instrumentos que ayudan a solucionar los conflictos.
3. Sentido crítico.
4. Creación en los alumnos de hábitos de estudio que son fundamentales para poder adquirir un nivel de conocimientos y poder desarrollar al máximo sus capacidades y actitudes.

Por otra parte, todos los Departamentos comparten una filosofía educativa basada en cinco objetivos comunes que se buscan alcanzar a la largo de toda la formación académica:

- a) Brindar una educación integral que prepare a los estudiantes para la vida, desarrollando sus distintas capacidades (intelectuales, físicas, afectivas, sociales, etc.).
- b) Educar en la autonomía personal.
- c) Desarrollar un espíritu crítico, de investigación y creativo.
- d) Trabajar en equipo.
- e) Educar para la solidaridad.

Para alcanzar estos objetivos, se recoge en los documentos del Centro una metodología activa, que procure incorporar los avances e innovaciones en el campo del aprendizaje y en los temarios de las diferentes áreas. Asimismo, concibe la evaluación como una práctica integral y continua, orientada a acompañar los

aprendizajes de los alumnos y a analizar la práctica docente y el funcionamiento del centro. También se afirma en el PEC que un ambiente de trabajo agradable favorece la situación de enseñanza y aprendizaje, así como la colaboración y participación de todos los miembros de la Comunidad Escolar, es decir, profesores, alumnos, personal no docente y los padres, representados en el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).

El Claustro está compuesto por 85 profesores más una Orientadora y una Trabajadora Social a tiempo completo. De ellos, 6 imparten sólo Ciclos Formativos, 6 sólo enseñanza a distancia y 13 la comparten con la presencial. Dos de ellos dedican su jornada a la educación domiciliaria de alumnos enfermos (SAED). Casi todos los profesores tienen destino definitivo y llevan muchos años en el Centro, sólo una minoría son profesores en expectativa o interinos que cambian cada año. Esta permanencia continuada de la gran mayoría del profesorado facilita la realización del Proyecto Educativo de Centro, en cuanto a continuidad en objetivos, programaciones, clima de estudio, realizándose además un trabajo continuo en los distintos Departamentos. En la documentación del centro se destaca el nivel de competencia y preparación de los profesores, ya que un número elevado en el Claustro posee la condición de catedrático, así como el doctorado, y compatibilizan su tarea en la Enseñanza Secundaria con la Universitaria. Entre el equipo docente, desarrollan su trabajo profesores que han editado libros y artículos sobre educación, y han recibido premios nacionales.

Con respecto al horario, el instituto permanece abierto desde las 7.45 hasta las 21.30 sin interrupción. El turno de mañana comienza a las 8.40 y finaliza a las 14.25 con un recreo intermedio de 11.20 a 11.45. Según el Reglamento de Régimen Interno, los alumnos de la ESO no pueden salir del Centro en toda su jornada educativa. Los repasos de asignaturas no aprobadas en cursos anteriores se imparten a las 8 o a las 14.25. El horario del turno vespertino es de 15.30 a 21. Por otra parte, los alumnos del turno matutino pueden hacer uso de la Biblioteca, instalaciones deportivas y del salón de actos por la tarde, siempre que haya un profesor que se responsabilice de ellos. Los alumnos del turno vespertino también pueden acudir a la Biblioteca por la mañana para estudiar o hacer consultas.

Por otra parte, el centro dispone de 30 aulas de clase, aula de video, dos salas de Música, dos aulas de Tecnología (una de ellas dedicada a Informática), aula de Geografía, laboratorios de Ciencias Naturales, Física y Química, Salón de Actos, aula de Dibujo, 14 departamentos, Departamento de Orientación, gimnasio cubierto, polideportivo descubierto con dos vestuarios, porche, sala de profesores, Biblioteca, secretaría, despachos de dirección, jefaturas de estudios y secretario, bar, vivienda

de conserje, conserjería, secretaría y local para la Asociación de Madres y Padres e Alumnos (AMPA). Cuenta además con una biblioteca que está a disposición de todos los miembros de la comunidad escolar.

Otras iniciativas que impulsa el instituto es la participación de los alumnos en el Programa Comenius de la Unión Europea, que promueve la movilidad y la cooperación entre centros educativos, y en los concursos organizados por el centro en las disciplinas de Humanidades, Artes Plásticas, Novela y Poesía y Fotografía, Dibujo y Pintura.

El centro cuenta también con programas de Diversificación Curricular para los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje. Dentro de este programa se busca reforzar los aspectos prácticos del conocimiento, ajustando la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, motivaciones y capacidades del alumnado.

La Comisión de Coordinación Pedagógica del centro ha establecido, por otra parte, un sistema de orientación personalizado para todo el alumnado, con el fin de contribuir a su formación integral, facilitando su autoconocimiento, autonomía e iniciativa, y que favorezca el desarrollo de criterios personales.

6.4.1. El aula de cuarto de la ESO

El grupo de cuarto de la ESO con quienes se realizó la experiencia de campo en el IES Sur estaba formado por 26 alumnos, 10 de los cuales eran varones y 16, mujeres. El aula era amplia y luminosa pero con un mobiliario antiguo, ya que conservaba la tarima para el escritorio del profesor y la distancia en la disposición de las filas de los alumnos. De todas formas, era cómoda y espaciosa y estaba acondicionada con carteles y láminas realizadas por los alumnos.

Diecinueve alumnos eran españoles y siete estudiantes eran extranjeros. Cuatro procedían de América Latina (una alumna de Venezuela, otra de República Dominicana y dos de Ecuador), dos, de Europa del Este (una alumna rusa y otra rumana) y un estudiante de Marruecos. El porcentaje de inmigrantes era del 36,8 por ciento y solo dos de los alumnos (la joven rusa y el joven marroquí) habían cursado gran parte de su escolaridad en España.

6.4.2. Análisis del programa de Lengua Castellana y Literatura

El Programa General del Curso Académico 2007-2008, facilitado por el profesor, establece cinco bloques de contenidos:

Comunicación
Lengua y sociedad
Estudio de la lengua
Técnicas de trabajo
Literatura.

Se prevé la utilización un libro de texto, *Mester*, de Editorial SM, y los siguientes libros de lectura obligatoria: *Rimas y Leyendas* de G. A. Bécquer; *Marianela*, de B. Pérez Galdós; *Niebla*, de M. de Unamuno; *Bodas de sangre*, de F. García Lorca; Antología de la generación del 27; *El camino*, de M. Delibes; *Historia de una escalera*, de A. Buero Vallejo; *La estanquera de Vallecas*, de J. A. de Santos y *20 poemas de amor y una canción desesperada*, de P. Neruda.

En la programación se relacionan los objetivos de la etapa y de la materia en general, se establecen los contenidos, los criterios de evaluación, los instrumentos de evaluación y la temporalización de los contenidos.

Tomando como referencia los aspectos tratados en el análisis de la Programación del Instituto Centro, se observarán aspectos de didáctica general (concepto de educación, concepción del aprendizaje, innovación e investigación educativa en el aula) y de didáctica específica (evaluación curricular).

6.4.2.1. Concepción de la educación

En la programación se reflejan los ideales del Centro, que entiende la educación como un proceso en el que están implicados alumnos, profesores, padres y toda la comunidad educativa.

En la documentación analizada se apoya una idea de la educación en la que están implicados no solo aspectos instructivos sino también formativos. Por ello, se considera que los objetivos de la asignatura se relacionan con el reconocimiento de deberes y derechos por parte de los estudiantes, así como la práctica de la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los derechos humanos. En esta línea de formación del alumnado, se recoge la necesidad del diálogo y el afianzamiento de los valores comunes de una sociedad plural y democrática, el respeto por la diferencia y el fomento de actitudes que fortalezcan la convivencia.

Por otra parte, se explicita en la programación la necesidad de adquirir y consolidar hábitos de disciplina y trabajo individual y en equipo y la necesidad de integrar los saberes del área con otras disciplinas del currículo.

6.4.2.2. Concepción del aprendizaje y del desarrollo

En esta programación, se entiende la enseñanza y el aprendizaje como un proceso integral que busca desarrollar la capacidad de aprender a aprender para que los alumnos fortalezcan su espíritu emprendedor, la confianza en sí mismos y la iniciativa personal.

Para ello, se busca planificar las unidades didácticas de modo tal que se desarrollen las cuatro destrezas básicas y se utilicen todas las fuentes de información (libros, Internet, entre otras) con sentido crítico.

El estudio de la Lengua Castellana y la Literatura castellana como una disciplina integrada en un marco general de los saberes científicos permite también que el alumno pueda aplicar el método científico para identificar y resolver los problemas propios del área.

6.4.2.3. Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura

En la programación de Lengua Castellana y Literatura se recogen los lineamientos generales que establece la legislación sobre contenidos, objetivos y técnicas de estudio. Se establecen una serie de medidas para desarrollar el Programa de Mejora de los Hábitos Lectores (que se explica en 6.4.2.5), tales como la realización de cuentacuentos, lecturas colectivas y tertulias en la biblioteca del centro.

También se establece la realización de un concurso literario y uno de ortografía y se fijan las pautas de calificación de los alumnos destacando la adecuación, la coherencia y la cohesión textual, así como el ajuste a las reglas de puntuación y ortografía.

6.4.2.4. Programación y evaluación curricular

Dentro de la programación curricular, el Instituto Sur detalla una serie de criterios que se deben tener en cuenta para alcanzar los objetivos de la asignatura y describe instrumentos de evaluación para conocer el desempeño de los alumnos. Cabe señalar que la evaluación no se percibe como una «calificación» que se debe colocar al finalizar un trimestre, sino como un proceso que se inicia desde el día que comienza la asignatura. Este carácter «procesual» de la evaluación permite conocer al alumno durante el curso y observar la su evolución a lo largo de él.

Entre los aspectos considerados esenciales a la hora de evaluar, la programación recoge la comprensión y la expresión oral y escrita de textos complejos, la iniciación al estudio de la literatura, la valoración por el uso cuidado de la lengua y la creación artística y el conocimiento por la diversidad cultural y

lingüística de España. Asimismo, aparecen detallados los objetivos de cada unidad didáctica, junto con los contenidos y los criterios de evaluación.

Por otra parte, entre los procedimientos e instrumentos de evaluación se señalan:

- Observación de comportamientos.
- Entrevistas.
- Pruebas.
- Trabajos orales y escritos.

La programación establece en forma explícita la necesidad de que el alumno, al finalizar cuarto de la ESO, debe ser capaz de identificar las características textuales de coherencia, cohesión y adecuación y relacionarlas con la intención y la situación comunicativa en textos orales y escritos. También se recoge la necesidad de conocer y analizar todo tipo de mensajes, en especial los emitidos por los medios de comunicación de masas, en todo tipo de soportes (papel, audiovisual, digital).

El texto analizado subraya además la importancia de conocer y valorar obras literarias del canon en lengua española (desde el Romanticismo hasta nuestros días) y la de analizar en forma rigurosa oración simples y compuestas, desde el punto de vista sintáctico.

Es importante señalar que la programación establece como criterio de evaluación que el alumno debe ser capaz de elaborar producciones escritas y orales propias, acercarse a la realidad, desarrollar nuevos aprendizajes y adquirir un pensamiento crítico y reflexivo.

6.4.2.5. Innovación e investigación educativa en el aula

El Instituto Sur contempla en su programación el desarrollo de un plan de promoción de lectura a partir del uso de la biblioteca. Esta iniciativa fue impulsada porque los profesores detectaron algunos problemas que, de ser resueltos al menos parcialmente, podrían redundar en un incentivo de la lectura entre los alumnos del centro.

Según este programa, el mayor inconveniente que se percibe a la hora de leer es la desmotivación de los alumnos, provocada por diversos factores, tales como la falta de interés por la lectura en sus hogares, el uso cotidiano de los niños y adolescentes de textos multimedia en lugar del soporte papel, la escasa curiosidad que despiertan los clásicos de la literatura universal en los jóvenes y el desconocimiento de obras literarias dirigidas a adolescentes, con temas y tratamientos cercanos a su universo.

Otro problema que ha detectado el centro es la falta de formación de los profesores con respecto a actividades adecuadas de animación a la lectura y la escasa tradición de realizar trabajos en equipo, especialmente entre Departamentos.

La falta de tiempo para organizar tareas de promoción lectora fuera de la clase, por la extensión o poca flexibilidad de los programas, es otro de los aspectos señalados por los docentes como inconvenientes a la hora de realizar actividades de promoción lectora.

Por todos estos motivos, expuestos en el Programa de Mejora de los Hábitos Lectores, se establecen cuatro objetivos generales que implican una serie de tareas y actividades a lo largo de todo el curso con el fin de promover la lectura y el uso de la biblioteca en el centro. Estos objetivos son:

1. Equilibrar el fondo.
2. Garantizar la disponibilidad de los documentos.
3. Difundir los fondos y hacer que circulen.
4. Ampliar las posibilidades de uso pedagógico de la biblioteca escolar.

6.4.3. El libro de texto

Por tratarse del mismo libro que el utilizado por el Instituto Centro, se remite el análisis al apartado 5.1.3.

6.4.4. Valoración y actitudes de la comunidad escolar sobre escritura y argumentación

La visión de la escritura y el tratamiento de la argumentación en el aula son aspectos que condicionan la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. En este apartado se analizan ambos aspectos, recogidos en las entrevistas, las encuestas y la observación realizada en el trabajo de campo.

6.4.4.1. La docente

Las entrevistas con la profesora, las observaciones realizadas en las clases y el trabajo de aula desarrollado han hecho posible conocer las ideas de la docente con respecto a su práctica educativa, la asignatura que imparte y, específicamente, la importancia de trabajar la escritura y la argumentación. La profesora reflexionó ampliamente sobre la labor docente en un marco de cambios y transformaciones sociales que experimenta España, en particular la ciudad de Madrid, tanto del punto de vista demográfico como social y cultural. Por tratarse de una profesional con años de experiencia, ha observado cómo el papel del docente, las relaciones entre

profesores y alumnos y la propia práctica educativa ha cambiado en las últimas décadas. La profesora explicó que los cambios en la función del docente y su lugar en la sociedad generan rechazo, resistencia e incertidumbre entre los profesores que observan cómo nuevas prácticas y nuevas formas de relación se instalan en los centros cuestionando la autoridad y en algunos casos, hasta desafiándola.

Sumada a esta situación, la nueva conformación multicultural de las aulas se presenta como un desafío, porque se deben integrar sensibilidades diferentes, formas de aprender diversas, abandonando la idea de un «alumno tipo». Por tener una mayor carga horaria y ser uno de los pilares en la formación del alumno, la asignatura Lengua Castellana y Literatura permite conocer en forma más profunda al grupo, reconocer los conflictos que puedan surgir y observar las transformaciones que se producen en el aula ante situaciones de contacto entre culturas que son novedosas para profesores y alumnos, según comenta la profesora.

La profesora destacó la importancia de cultivar hábitos lectores en el alumnado y señaló la necesidad de que la biblioteca sea un lugar ameno, agradable, que invita a la lectura. Un problema que se presenta para lograr este objetivo es que en ese sitio se ha instalado el aula de convivencia. Los alumnos, que por algún motivo son castigados y enviados fuera de clase (con un parte disciplinario), deben ir a la biblioteca, donde el profesor de guardia les archiva la sanción y les controla la realización de las tareas impuestas. Se ha discutido mucho esta medida (hasta se llevó el tema al Claustro) pero, como hay problemas de espacio, se decidió que temporalmente la biblioteca continúe albergando el aula de convivencia y esta medida no ayuda a consolidar el sitio como un espacio de encuentro con los libros.

Pasando al aspecto central de la tesis, la escritura de textos argumentativos, la profesora se mostró en todo momento interesada en conocer la investigación y la postura teórica que la sustentaba, y comentó que, desde los inicios de su trabajo como docente, todas las semanas les indica a los alumnos que deben escribir un texto, ya sea de ficción o bien académico. Esta actividad semanal es central para aprobar la asignatura, ya que el cumplimiento de los trabajos y el desempeño de los alumnos a lo largo del curso es un aspecto importante para la nota de cada trimestre. Las prácticas escritas no se limitan a las que propone el libro de texto, algunas de las cuales se utilizan en el aula, sino que se alternan con otras iniciativas que la profesora elabora para cada curso en particular. Entre las tareas de escritura que suele pedir a los alumnos se encuentran actividades de taller como «escribir a la manera de...», partiendo de textos de escritores o ensayistas consagrados; escritura de textos académicos, como comentarios de obras literarias, y

trabajos de ficción, como la redacción de cuentos y poemas, siguiendo el estilo o la escuela del autor que se analice en la clase de literatura.

Las consignas de trabajos son similares para las diferentes propuestas. En general, se parte de la lectura de textos modelo que se comentan en clase y una vez analizados se pide al alumno que a lo largo de la semana realice su tarea de escritura. Algunos estudiantes suelen consultar a la profesora, mostrando sus textos borrador, para mejorar sus producciones, y la docente lee el material y realiza observaciones sobre el tipo de texto, el registro, la adecuación léxica, la coherencia, y aspectos normativos, ortográficos y tipográficos, entre otros. Al finalizar la semana los estudiantes entregan sus trabajos, y a la semana siguiente reciben la corrección de la profesora. Es importante observar que la práctica de escritura es muy frecuente en este curso, si bien la revisión y reescritura no son procesos que suelen llevarse a cabo en el aula. Además, en el caso que realizaran la reescritura, los alumnos solo cuentan con los comentarios del profesor, sin una guía que oriente la reelaboración de sus escritos.

Con respecto al análisis y elaboración de textos argumentativos, la profesora sostuvo que se trata de un tipo textual que el alumno debe ser capaz de comprender y producir al finalizar la etapa de formación obligatoria. La importancia de este tipo de texto en la consolidación de una ciudadanía crítica fue destacada por la docente, quien consideró que, tanto en la clase de Lengua Castellana y Literatura como en las demás asignaturas, se debe impulsar la producción y reflexión sobre la argumentación.

6.4.4.2. Los alumnos

La percepción sobre la importancia del estudio de Lengua Castellana y Literatura en los alumnos del IES Sur es alta, ya que es la segunda asignatura más valorada, después de Biología. Generalmente destacan como aspectos positivos el desempeño de la profesora, que construye un clima de clase que favorece el aprendizaje, la diversidad de los contenidos y el interés que despiertan los textos literarios. En la valoración positiva le sigue Educación Física, Inglés y Francés, Informática y Taller de Teatro.

La consideración sobre el grado de utilidad de Lengua Castellana y Literatura para la vida diaria es muy elevada, ya que el 93 por ciento de los alumnos sostiene que es fundamental para mejorar la comunicación oral y escrita; que permite adquirir herramientas necesarias para la vida laboral y que amplía el universo cultural a través del aprendizaje de obras literarias. El 7 por ciento de los alumnos que no reconoce la utilidad de la asignatura cuestiona la necesidad de aprender las es-

estructuras gramaticales de la lengua y la aplicación de estos saberes en su vida cotidiana.

Con respecto a la relación de la escritura con otras asignaturas distintas de Lengua y Literatura, un número elevado de alumnos (87 por ciento) considera que dicha relación existe en todas las áreas del currículo, en tanto que un 10 por ciento cree que la relación es más estrecha con materias humanísticas, como Historia. Sólo un 3 por ciento de los estudiantes considera que las prácticas escritas carecen de relación con otras materias.

Ante la pregunta «¿Para qué usas la escritura?», los alumnos respondieron que la utilizaban para redactar correos electrónicos o cartas (40 por ciento) y para dejar notas con avisos o recordar cosas (33,3 por ciento). La escritura de ficción arrojó los mismos resultados que la que realizan con fines académicos, ya que el 10 por ciento de los alumnos la utilizan para producir poemas y relatos y un porcentaje igual como apoyo en el estudio. Sólo dos alumnos (6,6 por ciento de las respuestas) señalaron que realizan un uso íntimo de la escritura, ya que escriben un diario personal en forma periódica.

La autopercepción de los alumnos como escritores no arroja resultados muy buenos, ya que en general se evalúan como regular (42 por ciento) y bueno (38 por ciento) y casi un 20 por ciento se considera flojo. Ningún alumno se autoevaluó como muy bueno. La valoración sobre los diferentes aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de escribir arroja datos heterogéneos, ya que un porcentaje similar de alumnos consideran que el «Buen planteamiento de ideas» tiene un peso igual al de la «Buena ortografía» para considerar que un texto es adecuado (un 32 por ciento de valoración máxima para cada aspecto). La «Buena caligrafía y presentación» tiene la misma valoración (18 por ciento) que el «Ajustarse al uso que voy a hacer de la escritura». Se puede observar como el peso de los aspectos normativos continúa siendo central en las valoraciones de los estudiantes.

Los problemas a la hora de escribir son comunes a los alumnos y se relacionan con la etapa de planificación. Un 25,6 por ciento de las respuestas señala que lo más difícil es generar ideas, en tanto que un 17,9 por ciento advierte que carece de un modelo claro y un 15,4 por ciento que la dificultad está en planificar y organizar la redacción. La falta de motivación constituye un inconveniente para el 10,3 por ciento, así como la fase de textualización (también indicada como dificultad en un 10,3 por ciento). La complejidad en el uso del lenguaje (7,6 por ciento), la organización estructural (5,2 por ciento), la revisión (5,2 por ciento) y la extensión del texto (2,5 por ciento) fueron otros aspectos señalados pero con menor importancia.

Para mejorar su escritura, los alumnos consideran que se pueden llevar a cabo algunas actividades como talleres de escritura creativa, concursos literarios y propuestas lúdicas. También sostienen que realizar la revisión y reescritura les puede ayudar a enmendar sus fallos. Es curioso observar que entre las propuestas de mejora de la escritura aparece una práctica mecánica relacionada con la corrección de errores ortográficos: la repetición de las palabras en forma correcta, una actividad tradicional en la enseñanza primaria. La autocrítica por parte de los alumnos también se ve reflejada en las sugerencias de mejora de la escritura, ya que algunos consideran que para escribir mejor se debe poner mayor interés y leer más frecuentemente.

Cuando la pregunta versa sobre el tipo de texto que más dificultades les presenta a la hora de escribir, un porcentaje similar (27 por ciento) sostiene que los argumentativos y los expositivos. Las causas varían según el tipo textual: en el caso de los expositivos, los alumnos afirman que los problemas se presentan por desconocimiento de la organización y la estructura, por la dificultad en el uso correcto de los conectores y por la necesidad de utilizar un léxico adecuado. Con respecto a los argumentativos, los problemas que aparecen a la hora de escribir también se relacionan con la falta de conocimiento de su estructura pero asimismo con la dificultad de adoptar una visión distante del objeto o del hecho sobre el que se debe argumentar, sin caer en apasionamientos ni polémicas.

Seguido de los expositivos y argumentativos, en orden de dificultad, aparecen los instructivos, que según el 19 por ciento de los encuestados son los que les presentan mayores problemas a la hora de escribir. Las causas son variadas, en algunos casos el problema es la falta de entrenamiento en la producción de estos textos, en otros casos se señala la dificultad a la hora de organizar y estructurar las órdenes y también se indica que es complicado elegir cuidadosamente el léxico.

Los textos descriptivos y los narrativos (elegidos por el 14 y por el 13 por ciento, respectivamente) son los que menos dificultades presentan a los alumnos. Los problemas que detectan se focalizan en la organización textual, pero en general destacan que son textos que otorgan más libertad al escritor y esto facilita su escritura.

Pasando a los textos argumentativos, los alumnos organizaron, de mayor a menor, las dificultades que encuentran a la hora de realizar su producción escrita. En primer lugar (34,6 por ciento), sostienen que el mayor problema se origina a la hora de presentar los argumentos en forma ordenada. Le sigue en orden de importancia el utilizar correctamente los conectores y marcadores textuales (un 30,8 por ciento), el usar términos específicos (un 19,2 por ciento) y finalmente, evitar las marcas personales (en un 15,4 por ciento).

Los tipos de argumentos que utilizan los alumnos son generalmente mediante ejemplos (68,75 por ciento) y en menor medida los objetivos (31,25 por ciento) pero no usan los argumentos de autoridad, un aspecto que será convenientemente tratado en la secuencia didáctica.

Con respecto a las ocasiones en que los estudiantes escriben textos argumentativos, más de la mitad (52,4 por ciento) sostuvo que era para fines académicos, como trabajos escolares o exámenes. Un 23,8 sostuvo que también escribe este tipo de texto para realizar cartas y un porcentaje similar, para elaborar peticiones o quejas.

Resulta curioso observar que si bien más del 50 por ciento de los estudiantes señalan que solo utilizan los textos argumentativos para fines escolares, ante la pregunta de «¿Para qué crees que es útil aprender a argumentar?», sostienen razones de todo tipo, relacionando la argumentación con la vida cotidiana más que con su vida académica. Para los alumnos es importante saber argumentar para «explicarnos mejor; hacer reclamaciones; no quedar en ridículo cuando se entabla una conversación con personas cultas»; «para desenvolverse mejor en un trabajo», «para opinar sobre un tema en forma correcta», «para transmitir las ideas a otro en forma clara» y, hasta para «no dejarte pasar por encima en la vida profesional y personal». Una sola respuesta se relacionan con aspectos escolares, «hacer un trabajo y exponerlo».

El último aspecto que se ha preguntado a los alumnos, las medidas que se deberían tomar para mejorar la producción de textos argumentativos, se relacionan con tres fases del proceso de escritura: el acceso al conocimiento («aprender a leer y entender lo que leemos»), la planificación («conocer qué es un texto argumentativo», «debatir sobre temas de actualidad», «ordenar los argumentos»), la textualización («escribir textos argumentativos», «hacer más redacciones», «practicar mucho»). La revisión no se ha tenido en cuenta en esta enumeración. Aparece, como en preguntas anteriores, cierta autocrítica sobre la actitud de los estudiantes. Uno de ellos señala que la mejora en la escritura de textos argumentativos «depende de los estudiantes, de que pongan interés cuando lo expliquen».

Finalmente, se les preguntó a los alumnos por su futuro, con el fin de conocer al grupo, descubrir sus expectativas y proyectos. La mayoría de las respuestas se relacionan con el futuro laboral («me gustaría seguir estudiando y trabajar en lo que me gusta, la enfermería»; «dentro de 10 años me veo como economista», «pues con un trabajo fijo y viviendo con mi mejor amiga en un piso», «ser en el futuro mejor con una buena profesión») y también con los estudios («estudiar como poco un módulo de grado superior», «pues estudiar una carrera, yo me veo

terminando una carrera para ponerme a trabajar en lo que me gusta», «me gustaría haber podido sacarme la carrera de audiovisuales y empezar a buscar trabajo o en el mejor de los casos estudiar un master»). Una alumna inmigrante piensa en regresar a su país («primero en mi país graduada o a punto de acabar mi carrera y más nada») y tres alumnas mujeres y un varón señalan como un objetivo para el futuro construir su propia familia. Un alumno tiene expectativas profesionales y familiares («Ser policía. Con una familia digna y con mi trabajo en el cuerpo nacional de la Policía») y, en contraste, dos alumnos varones sólo tienen como objetivo «tener un coche». Otros dos compañeros presentan desorientación con respecto al porvenir («Digo yo que trabajando pero no se si tendré trabajo ni en lo que trabajaré», «terminando la carrera de arte dramático o trabajando de abogado o terminando ciencias políticas»), pero en líneas generales se exponen proyectos medianamente concretos sobre el futuro.

6.5. Tres centros, tres realidades, tres formas de entender la relación entre el aprendizaje de la lengua escrita y su uso

Una vez finalizada la descripción de los centros y la exposición de las valoraciones de los docentes y alumnos sobre la escritura y la argumentación, se realiza un resumen que busca encuadrar las particularidades de los tres institutos donde se llevó a cabo la experiencia de campo.

6.5.1 La organización de la clase

En el siguiente cuadro, se presenta una síntesis de la organización de la clase, el grupo de alumnos y los materiales didácticos usados por cada centro.

	INDICADORES	IES CENTRO	IES SUR	IES NOROESTE
GRUPOS DE ALUMNOS	Número total de alumnos	20 alumnos: 8 varones y 12 mujeres.	26 alumnos: 10 varones y 16 mujeres.	19 alumnos: 10 varones y 8 mujeres.
	Procedencia	11 españoles, 1 filipino, 2 ecuatorianos, 1 colombiano y 2 dominicanos.	19 españoles, 1 venezolana, 1 dominicana, 2 ecuatorianos, 1 rusa, 1 rumana y 1 marroquí.	16 españoles, 1 venezolano, 2 ecuatorianos.
	Alumnos con necesidades especiales	1 alumna en el Aula de Enlace.	No hay alumnos con necesidades especiales.	No hay alumnos con necesidades especiales.
	Nuevas incorporaciones	1 alumna en marzo.	No se registraron hasta el momento de realizar la experiencia de campo.	No se registraron hasta el momento de realizar la experiencia de campo.
MATERIALES DIDÁCTICOS	¿Se usa libro de texto?	Sí, <i>Mester</i> .	Sí, <i>Mester</i> .	<i>En tus manos</i> , de Editorial Anaya.
	Características del texto	Editorial SM ofrece un libro para el profesor con recursos para las clases y la evaluación	Editorial SM ofrece un libro para el profesor con recursos para las clases y la evaluación	Anaya también ofrece un libro para el profesor y un CD con recursos para las clases y la evaluación
	Libros de lectura obligatoria	<i>La sombra del águila</i> , de A. Pérez-Reverte, una selección de poemas de A. Machado, <i>Rimas</i> , de G. A. Bécquer, <i>Doña Rosita la soltera</i> , de F. García Lorca, <i>Tres sombreros de copa</i> , de M. Mihura, <i>La venganza de Petra</i> , de E. Jardiel Poncela y <i>Cuentos</i> , de J. M. Merino.	<i>Rimas y Leyendas</i> de G. A. Bécquer; <i>Marianela</i> , de B. Pérez Galdós; <i>Niebla</i> , de M. de Unamuno; <i>Bodas de sangre</i> , de F. García Lorca; Antología de la generación del 27; <i>El camino</i> , de M. Delibes; <i>Historia de una escalera</i> , de A. Buero Vallejo; <i>La estanquera de Vallecas</i> , de J. A. de Santos y <i>20 poemas de amor y una canción desesperada</i> , de P. Neruda.	<i>Rimas y Leyendas</i> de G. A. Bécquer; <i>Trafalgar</i> , de B. Pérez Galdós; <i>La Busca</i> , de P. Baroja; <i>Bodas de sangre</i> , de F. García Lorca; <i>Los santos inocentes</i> , de M. Delibes; <i>Platero y yo</i> , de J. R. Jiménez y <i>Cuentos</i> , de E. A. Poe.

INDICADORES		IES CENTRO	IES SUR	IES NOROESTE
O R G A N I Z A C I Ó N	Espacio físico	Primera planta. Iluminación adecuada.	Segunda planta. Iluminación adecuada.	Segunda planta. Iluminación adecuada.
	Ambientación	Ambientación personalizada.	Mobiliario antiguo, acondicionada con carteles y láminas realizadas por los alumnos.	Materiales modernos, que facilitaban el trabajo en pequeños grupos y en el plenario. Las paredes estaban adornadas con carteles realizados por los alumnos.
	Criterios de distribución de los alumnos	Agrupamiento en gran grupo, solo se trabajo en grupos pequeños en las tareas específicas	El agrupamiento se establece por filas sin criterios previstos por la profesora. La elección de los compañeros de banco es propia de los alumnos	No existen criterios explicitados por la profesora para la distribución de los estudiantes en el aula.
	Espacios diferenciados	No hay espacios diferenciados ni biblioteca de aula	No existen espacios diferenciados, solo el espacio de los alumnos y de los profesores	No existen espacios diferenciados, solo el espacio de los alumnos y de los profesores
	Recursos Didácticos	En el aula: pizarra, cartelera. En el centro (el profesor puede hacer uso de ellos si así lo requiere): vídeo, DVD, ordenadores, programas informáticos, materiales y libros de consulta de la nutrida biblioteca y del Departamento de Lengua Castellana y Literatura	En el aula: pizarra, corcho, carteles. En el centro (la profesora puede hacer uso de ellos si lo requiere): equipo de música, DVD, ordenadores, materiales y libros de consulta de la nutrida biblioteca y del Departamento de Lengua Castellana y Literatura	En el aula: pizarra y carteles. En el centro: equipo de música, DVD, ordenadores, retroproyector, materiales y libros de consulta de la biblioteca y del Departamento de Lengua Castellana y Literatura
	Bibliotecas	Biblioteca de centro	Biblioteca de centro	Biblioteca de centro

Tabla 6.2: Comparación de indicadores de organización del aula en los tres centros donde se realizó la intervención.

Más allá de estos datos edilicios y de organización, es preciso destacar algunos aspectos más cercanos, propios de la realidad cotidiana de las aulas.

Con respecto al Instituto Centro, ha sido muy enriquecedor observar la pluralidad del aula de cuarto de la ESO ya que en ella convivían y aprendían adolescentes nacidos en diferentes países, con costumbres, formas de ser, religiones y lenguas diversas. Estudiantes de diversas partes del mundo compartían sus bancos, sus sueños de adolescentes, sus alegrías, sus temores y lo que es más importante: su aprendizaje. El profesorado español tiene en la actualidad un gran desafío: formar a los nuevos ciudadanos de una nación pluricultural y pluriétnica; un trabajo que exige preparación y que constituye un reto ineludible.

En el Instituto Noroeste, por su parte, se perciben ciertos elementos de tensión entre los grupos de etnias diversas, si bien no existe un alto grado de conflictividad intercultural. En el aula de cuarto el grado de integración de los alumnos era bueno. La mayoría había compartido la escolarización secundaria y, en algunos casos, también la primaria, y realizaban actividades deportivas fuera del horario escolar. Sin embargo, en los debates realizados a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica se percibían ciertos comentarios de tipo xenófobo y racista, especialmente dirigidos a los inmigrantes recién llegados al municipio. Este problema fue analizado por el docente como un punto de tensión que, de no ser atendido, podría crear conflictividad en el aula y en el centro.

En el Instituto Sur, por su parte, se percibía entre los alumnos un buen clima de trabajo, un grado aceptable de compañerismo y no se apreciaron conductas ni comentarios xenófobos o racistas en la realización de la secuencia didáctica. La profesora titular de Lengua Castellana y Literatura destacó la convivencia de alumnos de países y culturas diversas como uno de los aspectos característicos de este grupo.

6.5.2. Las concepciones sobre escritura de textos argumentativos en alumnos y profesores de cuarto curso de la ESO

Antes de iniciar la descripción de las concepciones de los estudiantes sobre escritura y argumentación es preciso revisar la idea de «concepciones» propiamente dicha, un término analizado por Driver (1986), Caramazza et al. (1981), Gilbert et al. (1982), Pozo (1989) y Rodríguez Moneo (1999), entre otros.

En todos los casos, los autores consideran las *concepciones* como parte del «conocimiento previo», calificado como «ingenuo», «alternativo», «erróneo» o «implícito», según los distintos estudios, que han sido adquiridas no desde un modo pasivo, sino a partir de la interacción con otros sujetos de su entorno. Autores como Duit, Treagust y Mansfield (1996) afirman que «concepciones» es un término expli-

cativo ya que es similar al de concepto, pero más neutral, dado que permite entender cómo el sujeto es capaz de construir representaciones acerca del mundo y así puede predecir y controlar sus acciones en el entorno.

Como antecedente de estos trabajos, cabe agregar que Vygotsky (1973) señaló que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje existe una «prehistoria del aprendizaje» y Bachelard (1938) afirmó que en todo proceso educativo se conoce «contra» un conocimiento anterior. Por otra parte, Ausubel (1978) consideró la necesidad de que el docente conozca aquello que el alumno sabe y que le enseñe teniendo en cuenta dichos saberes, preconceptos, concepciones o representaciones.

Ahora bien, estas concepciones o representaciones, si bien son persistentes y no se cambian fácilmente, tienen la propiedad de modificarse a partir de la práctica educativa, con nuevos contextos y objetos de estudio. Es por ello por lo que los docentes deben conocerlas y llevarlas a las aulas para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

6.5.2.1. Las concepciones de los alumnos sobre la escritura

A través de una encuesta en profundidad, fue posible conocer la percepción de los estudiantes sobre la escuela en general, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, su idea sobre la escritura y la argumentación.

Lengua Castellana y Literatura es una materia valorada positivamente por los alumnos del IES Centro, que la eligieron después de Historia, con un 23,5 por ciento, y del IES Sur, que la escogieron después de Biología, con un 21 por ciento. Los alumnos del IES Noroeste no la valoraron tan positivamente como sus pares de los centros anteriormente nombrados y solo la eligieron como asignatura preferida un 4,76 por ciento. Los motivos que hacen que una materia sea de interés son muy variados, entre otros, la facilidad para aprenderla, la inclinación personal a determinados temas, la relación de los contenidos con el futuro profesional que se espera y la figura del profesor, que es determinante a la hora de valorar positivamente la asignatura.

Las respuestas obtenidas en la segunda pregunta, relacionada con la utilidad de Lengua Castellana y Literatura para la vida diaria, han sido similares en los tres centros, ya entre un 80 y un 90 por ciento de los alumnos de los institutos consultados consideraron que la materia es útil tanto desde el punto de vista expresivo y comunicativo como desde el punto de vista normativo (aprendizaje de normas, ortografía, puntuación). Cabe señalar que muchos estudiantes relacionan el aprendizaje de la literatura con la formación cultural y consideran que estos saberes son fundamentales para la formación y la socialización.

Ante la consulta sobre la relación de la escritura con las distintas áreas del conocimiento, y no únicamente con Lengua Castellana y Literatura, los alumnos respondieron en formas diferentes según los centros. Mientras que los del IES Centro consideraron que la producción escrita concierne a todas las asignaturas en un 70,5 por ciento y los del IES Sur, en un 87 por ciento, los alumnos del IES Noroeste sostuvieron esta idea en un 42,8 por ciento. Quienes aseguraron que la escritura es una actividad que se desarrolla en todas las áreas destacaron su función instrumental (ya que se escribe para tomar apuntes) y valoraron el trabajo de los profesores de claustro, además del profesor de Lengua, en la enseñanza de la producción escrita.

Con respecto a la utilización de la escritura fuera del aula, en los tres centros aparece el uso comunicativo de la misma (correo electrónico, cartas, notas para dar avisos o recordar cosas) y, en menor medida, el estudio en casa (apuntes, gráficos, cuadros). Las nuevas tecnologías aparecen relacionadas con la producción escrita, tanto por la referencia al correo electrónico como a otros programas de ordenador (messenger, chat) y a los mensajes de móviles. También se observa un porcentaje de entre el 10 y el 30 por ciento de alumnos que utilizan la escritura para expresar su intimidad, completando diarios personales, y la práctica literaria, si bien minoritaria, aparece entre un 3 y un 10 por ciento, es decir, que un porcentaje de estudiantes, en los tres institutos, se inclina por el uso artístico de la escritura.

Es interesante observar que el interés por la escritura aumenta cuando las prácticas tienen una proyección más allá del aula, ya que, a la hora de elegir, los alumnos encuestados prefieren escribir en actividades extra académicas más que en tareas escolares. En este sentido, la percepción de los estudiantes coincide con los planteos de Vygotsky (1987) ya que el alumno debe definir necesidades concretas de comunicación, integrar la escritura en su vida cotidiana y saber por qué se escribe, para quién se escribe y con qué objetivo.

La autopercepción de los alumnos como escritores arroja datos diversos según cada centro. En ningún caso se definieron como muy buenos, pero las opciones entre bueno, regular y flojo presentaron variantes. Los alumnos del IES Centro optaron por «bueno» en un 76 por ciento y «regular» en un 24 por ciento. Los del IES Sur se autoevaluaron como «buenos» en un 38 por ciento, «regulares» en un 42 por ciento y «flojos» en un 20 por ciento, en tanto que los estudiantes del IES Noroeste se consideraron «buenos» en un 40 por ciento, «regulares» en un 46,7 por ciento y «flojos» en un 13,3 por ciento.

¿Cómo te consideras como escritor?	IES Centro	IES Sur	IES Noroeste
Muy bueno	0%	0%	0%
Bueno	76%	38%	40%
Regular	24%	42%	46,7%
Flojo	0%	20%	13,3%

Tabla 6.3: Autopercepciones de los alumnos como escritores.

En la pregunta número 11 se buscaba que los alumnos valorasen qué aspectos son más importantes a la hora de escribir. Se presentaron cuatro, dos de tipo normativo (buena caligrafía y presentación y buena ortografía) y dos de tipo textual y comunicativo (buen planteamiento de ideas y ajustarse al uso que voy a hacer de la escritura) y, en los tres institutos, los estudiantes optaron en primer lugar por respuestas de tipo comunicativo (ajustarse al uso y buen planteamiento de ideas, con la más alta valoración por parte de más del 30 por ciento de los alumnos). De todas formas, el peso de cuestiones ortográficas y caligráficas también fue muy alto, porque entre el 23 y el 18 por ciento valoraron con la más alta puntuación la buena caligrafía y la buena ortografía. Estas respuestas dan cuenta de que en las aulas conviven dos formas de entender la escritura y los aspectos formales tienen para los alumnos una importancia central, prácticamente idéntica a los textuales y comunicativos. Las normas de escritura deben estudiarse en el aula, pero centrar la valoración de un texto solo en cuestiones formales puede condicionar la enseñanza y por ello es fundamental incorporar una mirada diferente. Entender la escritura como un proceso que activa una serie de estrategias para producir textos en situaciones comunicativas reales no implica dejar de lado las convenciones ortográficas y es un camino que mejora la producción escrita.

En la pregunta sobre las dificultades de los alumnos a la hora de escribir, las respuestas se relacionaron con aspectos de las fases de planificación (generar ideas, planificar, organizar, no tener un modelo claro) y producción (redactar, mantener la estructura: principio-desarrollo-conclusiones, la extensión del texto). La revisión no fue citada por un porcentaje representativo, pero probablemente este dato tenga relación con la falta de hábito de los alumnos de realizar esta fase del proceso de escritura, ya que, al carecer de entrenamiento en revisar sus textos, los alumnos no lo perciben como problema. Aspectos como «sentirse obligado» o «la complejidad del léxico» no arrojaron porcentajes significativos en ninguno de los tres centros. En

síntesis, los alumnos consideran que sus dificultades a la hora de escribir se centran en el proceso de programación de su trabajo y posterior elaboración.

Con respecto a las sugerencias que los encuestados realizaron a los profesores para mejorar su escritura, aparecen propuestas de trabajos en clase como la realización de dictados y juegos para aprender ortografía. También se indica que una forma para mejorar las prácticas escritas es la repetición de frases o palabras que presenten errores ortotipográficos. Una vez más, se ve reflejado el peso de la normativa en la concepción de escritura y surgen métodos y formas de trabajo convencionales que se relacionan con una manera de trabajar en clase y entender el texto escrito que se ha transmitido en la educación escolar y aparece arraigado en el imaginario de los alumnos. De todas formas, estas indicaciones conviven con otras propuestas que dan cuenta de una manera de concebir la escritura como un proceso que relaciona aspectos cognitivos, sociales, psicológicos y culturales. Esta concepción subyace en sugerencias como aumentar el número de horas dedicadas a la lectura y la escritura en el centro, fomentar la motivación personal y la creatividad, impulsar actividades lúdicas con textos escritos o convocar concursos literarios.

Con respecto al tipo de texto que más dificultades les presenta a la hora de escribir, los alumnos señalaron, en todos los centros, que los argumentativos son los que mayor dificultad les presenta. Los instructivos aparecen en segundo lugar en las encuestas en el IES Centro y el IES Noroeste, en tanto que los expositivos son escogidos en segundo lugar por los alumnos del IES Sur. A continuación aparecen los textos instructivos en el IES Centro y Noroeste y los expositivos en el IES Sur; y en cuarto y quinto lugar, como los tipos textuales menos complejos, son citados los descriptivos y los narrativos en los tres centros.

Tipos de textos	IES CENTRO	IES SUR	IES NOROESTE
Argumentativos	37,5%	27%	33,4%
Instructivos	31,25%	19%	23,8%
Expositivos	18,75%	27%	19,1%
Descriptivos	6,25%	14%	14,2%
Narrativos	6,25%	13%	9,5%

Tabla 6.4: Tipos de textos y dificultades de escritura.

6.5.2.2. Concepciones sobre la argumentación

Las concepciones sobre la argumentación, por otro lado, también pudieron ser relevadas en la encuesta realizada. En primer lugar, puede decirse que, junto con el tipo de texto instructivo, el argumentativo es el que mayores dificultades de comprensión y producción produce a los estudiantes. Por detrás se encuentran los textos expositivos, los descriptivos y los narrativos, que no les presentan mayor dificultad, con excepción de un número muy pequeño de alumnos.

Los temas propios de la argumentación, algunos de los cuales los alumnos habían estudiado previamente con el docente, les suelen presentar dificultades de todo tipo. Los alumnos afirman tener problemas para ajustar sus textos y utilizar términos específicos a la hora de argumentar, para evitar marcas personales, para utilizar correctamente los conectores y los marcadores textuales y para presentar los argumentos en forma ordenada.

Los tipos de argumentos que más frecuentemente usan en los textos son los argumentos mediante ejemplos, le siguen los argumentos objetivos y finalmente los argumentos de autoridad, señal de que es complejo el hecho de dar la palabra a otro y se debe hacer hincapié en los recursos de citación y discurso indirecto.

A la hora de establecer cuándo se realiza el uso de textos argumentativos, los jóvenes señalan, en la totalidad de las encuestas, que argumentan en trabajos escolares y exámenes, con lo cual queda de manifiesto que es preciso «sacar» la argumentación del aula y hacer ver a los alumnos que es una práctica cotidiana y fundamental en el día a día. Muy por detrás de los usos escolares de la argumentación aparece la escritura de cartas y de peticiones.

Es importante señalar que en la mayoría de las encuestas los jóvenes consideran que es útil aprender a argumentar porque «soluciona los problemas de la vida», «me permite expresarme», «defender mis ideas» y hasta se relaciona con la vida laboral, ya que será necesario argumentar bien «para conseguir un buen trabajo». Es curioso que en esta pregunta los alumnos rescaten los usos prácticos de la argumentación, a diferencia de la pregunta anterior, donde aparecía relacionada la actividad argumentativa con la escolaridad.

Como sugerencias para mejorar la comprensión y la producción de textos argumentativos, los alumnos proponen mayor ejercitación y mayor flexibilidad para expresar sus ideas y sentimientos en el aula. También consideran que la lectura, la escritura y «la vida social» mejorarán su argumentación.

Cabe agregar que ante la pregunta sobre el futuro, la mayor parte de los estudiantes se ven integrados en la vida laboral; muchos proyectan realizar una carrera universitaria y en muy pocos casos no existe una idea clara del porvenir. La

formación de una familia también aparece en pocas encuestas como plan para el futuro a medio plazo.

A modo de síntesis, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, puede decirse que junto con el tipo de texto instructivo, el argumentativo es el que mayores dificultades les genera a los estudiantes a la hora de escribir. Los temas propios de la argumentación les suelen presentar problemas de todo tipo, como ajustar sus textos y utilizar términos específicos, evitar marcas personales, utilizar correctamente los conectores y los marcadores textuales y presentar los argumentos en forma ordenada. Los tipos de argumentos que más frecuentemente usan en los textos son los argumentos mediante ejemplos, le siguen los argumentos objetivos y finalmente los argumentos de autoridad.
- En segundo lugar, los jóvenes señalan que argumentan en trabajos escolares y exámenes. Muy por detrás de los usos escolares de la argumentación aparece la escritura de cartas, reclamaciones y solicitudes.
- En tercer lugar, la mayoría de las respuestas los estudiantes consideran que es útil aprender a argumentar para su vida diaria y hasta para lograr una adecuada inserción laboral.
- En cuarto lugar, los estudiantes demandan mayor motivación para despertar el interés por aprender a argumentar, a partir del análisis y la reflexión sobre temas cercanos a su cotidianeidad.
- Finalmente, como sugerencias para mejorar su expresión escrita, los encuestados proponen mayor ejercitación y mayor flexibilidad para dar a conocer sus ideas y sentimientos en el aula.

Estas concepciones que rodean la escritura de argumentaciones forman parte del llamado «conocimiento previo» y son construcciones personales surgidas de la interacción de los individuos con su entorno; por ello deben conocerse, ya que condicionan el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos.

6.5.3. Concepciones de los profesores sobre la escritura

Los profesores de los tres centros donde se realizaron las experiencias coincidieron en entender la escritura como una de las habilidades más complejas, cuya enseñanza y aprendizaje requiere tiempo, esfuerzo y dedicación. Sin embargo, la forma de trabajar el texto escrito en el aula y la periodicidad de su tratamiento presenta grandes diferencias.

En el Instituto Centro, por ejemplo, el docente entiende que la falta de tiempo para tratar todos los contenidos del currículo dificulta las prácticas escritas, si bien entiende que son fundamentales para la formación de los alumnos. Especialmente destaca que la *revisión* es una fase del proceso de escritura que suele ser poco trabajada en clase y, generalmente, se limita al señalamiento de los problemas ortotipográficos.

La profesora del Instituto Sur, que incorpora semanalmente una práctica de escritura en el aula, considera que la fase de revisión es la que presenta mayores problemas. Los alumnos carecen de una plantilla o guía que oriente la reescritura de los textos que presentan deficiencias, y, en general, se limitan a aceptar las correcciones de la profesora, sin realizar posteriormente una reescritura de sus trabajos.

Finalmente, la docente del Instituto Noroeste destacó que la formación filológica de la mayor parte de los profesores de Lengua Castellana y Literatura condiciona un tipo de trabajo sobre el texto escrito basado en el respeto por la norma y la adecuación léxica pero ve necesaria una reflexión profunda sobre aspectos pragmáticos, sociales y lingüísticos implicados en el proceso de escritura. La profesora entiende que la fase de la reescritura es la que tiene menor desarrollo en el aula, ya que en la mayor parte de los trabajos los alumnos reciben una nota numérica con comentarios del profesor pero no los incorporan en un nuevo texto.

Los profesores de los tres centros comparten una concepción general de la enseñanza y el aprendizaje de la textualidad como un proceso que tiene dimensiones culturales, sociales e individuales, pero no parece evidenciarse una intervención basada en las fases de la escritura, sino que más bien subyace un planteamiento tradicional en el que los profesores indican la actividad y los alumnos escriben bajo la supervisión de éstos. Sólo en el caso del Instituto Sur la profesora ofrece consignas de trabajo y modelos textuales pero incluso en este centro, la fase de reescritura aparece poco desarrollada.

Otro aspecto que fue señalado por los tres docentes como una dificultad para realizar propuestas didácticas de escritura con la profundidad que el tema requiere es la cantidad de contenidos que deben ser estudiados en la asignatura y la falta de tiempo para ello. La extensión del temario de la materia dificulta focalizar en actividades de escritura, según los profesores, ya que planificar, producir y revisar un texto requiere detenimiento y concentración, y este tipo de tareas necesitan dedicación.

Los docentes señalaron la dificultad de los alumnos de ajustar sus textos al registro, al tipo de receptor y a diferentes aspectos pragmáticos; sin embargo, por tradición o por prácticas de evaluación ya instaladas, suelen hacer hincapié en as-

pectos normativos, en la corrección ortográfica y en la presentación adecuada de los trabajos. El cuidado y la mejora de cuestiones normativas como la ortografía, la caligrafía y la limpieza aparecen referidas en todas las prácticas docentes, si bien, desde el punto de vista teórico, se concibe la escritura como una herramienta de comunicación y de acceso al conocimiento.

6.5.4. Concepciones de los profesores sobre la argumentación

El aprendizaje de los textos argumentativos es uno de los objetivos principales del currículo de 4º de ESO, y, por ello, todos los profesores entrevistados destacaron la importancia de trabajar la comprensión y la redacción de los mismos en el aula, desarrollando las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Además de tratarse de un tema central para la asignatura, los docentes coincidieron en que la argumentación es un tipo textual que debe dominarse en todas las áreas del conocimiento y en la vida cotidiana. Para mayor abundamiento, la profesora del Instituto Sur consideró que el desarrollo de esta destreza es fundamental para construcción de una ciudadanía crítica.

Por otra parte, las dificultades con las que los profesores se encuentran a la hora de trabajar estos textos son de tipo diverso: en el Instituto Centro, por ejemplo, se señala como problema básico encontrar temas que generen interés en el alumnado; en el Instituto Noroeste, la falta de motivación fue indicada como un aspecto importante a la hora de abordar este tipo textual; pero el tema más controvertido y que ofrece un desafío al profesor lo constituye la propia naturaleza de la argumentación, su estructura textual. Los textos argumentativos, según los profesores, son tipos que requieren una mayor distancia para su elaboración, en comparación con la narración o la descripción. Un cuento o un relato breve puede partir de una experiencia de vida, permite mayor libertad en el uso de uno u otro registro y no requiere un grado de distanciamiento como el exigido por la argumentación.

Con relación a los temas propios de las narraciones o las descripciones, es preciso marcar una diferencia: mientras que en estos tipos textuales las temáticas pueden estar relacionadas con el universo de la adolescencia, todos los trabajos argumentativos se relacionan con temas de estudio o de interés general. En este sentido, la profesora del Instituto Noroeste considera que los alumnos perciben la argumentación como un tipo textual puramente académico, alejado del mundo juvenil, y, por ello, es necesario vincularla con su mirada adolescente, reconocer la práctica argumentativa en la vida cotidiana, circunscribir este tipo textual al día a día y

seleccionar temas del interés de los estudiantes para ejercitar la escritura de argumentaciones.

Es preciso señalar que esta visión de la escritura de la argumentación que comparten alumnos y profesores condiciona las prácticas presentes en cada instituto e influyen las producciones textuales. A partir de la acción educativa, el docente puede acercar la argumentación a la vida cotidiana, mostrando que se trata de un tipo de texto presente en pequeños actos de la vida (persuadir a sus amigos de realizar tal o cual acción, convencer a los padres para obtener un permiso) y que el dominio de sus técnicas y estructuras posibilita entender el pensamiento del otro y estructurar el pensamiento propio.

6.5.5. Conclusión

Los tres centros donde se llevó a cabo la experiencia de campo arrojan resultados similares a la hora analizar el tratamiento de la escritura. Tanto alumnos como profesores destacan la importancia de ser capaces de construir textos cohesivos, coherentes, adecuados y correctos tanto para la formación académica como para la vida diaria, y consideran que se debe entender la escritura como un proceso y no como un mero producto.

El desafío que se presenta al investigador es el de crear herramientas para mejorar la expresión escrita en el aula que partan de las necesidades que observan los profesores y a la vez resulten atractivas para el alumnado. Desde el punto de vista del profesorado, se entiende que las prácticas de escritura que se llevan a cabo en clase carecen de una reflexión procesual, y la corrección, en líneas generales, se centra en el producto textual. Las etapas de acceso al conocimiento y planificación suelen tratarse en el aula pero las de textualización y, fundamentalmente, la de revisión, prácticamente no son estudiadas ni puestas en práctica, por lo tanto, se debe trabajar cada fase, con especial atención en la reescritura.

Los alumnos, por su parte, sostienen que les agrada escribir en situaciones lúdicas o de esparcimiento (chats, móviles, correos electrónicos) o bien para expresar sentimientos y emociones pero no encuentran atractiva la escritura de temáticas académicas porque las consideran fuera de su universo cultural.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, se debe pensar la elaboración de una secuencia didáctica que trabaje cada fase de la escritura y que aborde una temática relacionada con el mundo juvenil.

Por otra parte, las preguntas relacionadas con la escritura de textos argumentativos también arrojaron datos fundamentales para pensar la intervención didáctica. En primer lugar, el aparente divorcio entre temas «propios» y temas «académicos» puede

constituir un problema para que los alumnos aprendan a argumentar. En este sentido, como se ha señalado en 2.11, a efectos didácticos se debe tratar la argumentación como tipo textual en el marco de un género, es decir, comprender las regularidades estructurales pero en un texto en el que se observen la intencionalidad y las condiciones de producción. En síntesis, se debe aprender qué es un tipo textual argumentativo a partir de la relación con un género discursivo argumentativo y por ello, en esta tesis, se propone aprender a argumentar a partir de los géneros periodísticos de opinión.

Otro aspecto que debe reflejar la secuencia didáctica es el trabajo con las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Tanto alumnos como profesores sostienen que en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación las propuestas de trabajo se relacionan con la comprensión de textos pero se deja de lado actividades orales como el debate.

A la hora de elaborar los textos, profesores y alumnos sostienen que, en líneas generales, se carece de modelos para ofrecer en clase. Los trabajos se orientan sobre la base de pautas muy globales, y la corrección recoge, con mayor frecuencia, las faltas de tipo normativo (orto-tipografía, por ejemplo), que las de tipo pragmático-textual. Para superar esta dificultad, la secuencia didáctica debe ofrecer modelos de tipos y géneros argumentativos para que el alumno pueda ser capaz de observar la estructura del texto que posteriormente deberá elaborar.

Finalmente, otro aspecto que debe ser atendido es la necesidad de que los alumnos conozcan cuáles son las características del texto argumentativo que deben estar presentes en sus producciones. Para ello, se propone la elaboración de una guía para trabajar las características del texto argumentativo que recoja aspectos textuales, oracionales, léxicos y normativos. Este material permitirá a los alumnos realizar un seguimiento de su trabajo y los ayudará en la elaboración del texto y en su reescritura.

En el siguiente capítulo de esta tesis se desarrollará la secuencia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en 4º de ESO. Dicha secuencia buscará atender a los siguientes aspectos:

- Trabajo con las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Las fases de la escritura.
- Tipo textual argumentativo a partir de la relación con un género discursivo
- Temática relacionada con el mundo juvenil.
- Textos modelo.
- Guía para trabajar las características del texto argumentativo.

Capítulo 7: Programación de la secuencia didáctica para cuarto de la ESO: Aprender a argumentar mediante los medios de comunicación.

7.1. Introducción

En el capítulo anterior se describe y analiza la realidad de cada instituto, realizada a partir de la observación de las clases, el análisis de los documentos de los centros, las entrevistas realizadas a los profesores y las encuestas formuladas a los alumnos, entre otros aspectos de investigación.

La siguiente etapa que se expondrá en este capítulo consiste en la realización de la secuencia didáctica sobre texto argumentativo y la puesta en práctica de la intervención en los tres centros de la Comunidad de Madrid.

7.2. ¿Por qué se habla de «secuencia didáctica»?

La presente investigación toma en cuenta un enfoque didáctico que se sustenta en la noción de *secuencia didáctica* (en adelante SD) o *trabajo por proyectos*. No se recurre a la noción de *unidad didáctica*, por cuanto que, si bien es cierto que en su configuración teórica presenta similitudes con la estructura de la SD, en la aplicación de dichos principios difiere sustancialmente y se queda en la práctica clásica de diseñar bloques de temas integrados (ver Galera, 2003).

Es de señalar que, en el contexto didáctico, el término «secuencia» sugiere un proceso que integra actividades en torno a un tema central (centro de interés). El término «unidad» refiere a la integración de diversos temas o bloques de temas⁶³. En esta perspectiva, la noción de SD en los ámbitos escolares, y en particular en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, es entendida como una posibilidad que permite potenciar la escritura de textos. Dicha noción hace posible organizar «el trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas

⁶³ La noción de «unidad didáctica» está ampliamente extendida en la bibliografía, la investigación y la práctica educativa en todo el mundo hispánico, como señalan Sepúlveda Barrios y Hernández Aguiar (2002) en su trabajo sobre unidades didácticas de Lengua y Literatura en Secundaria. Estos autores la definen como «un plan negociable de enseñanza-aprendizaje que busca la consecución de objetivos y adquisición de conocimientos, en un período de tiempo, basado en tareas de comunicación y dinamizado por un centro de interés, que permite la producción y comprensión, la exploración y reflexión sobre la lengua y la literatura». Esta idea se recoge en las documentaciones oficiales de los ministerios de los países hispanohablantes como el Ministerio de Educación de España, que considera que *unidad didáctica* es la «unidad de trabajo» del aula ya que tiene todos los elementos curriculares, es decir, contenidos, objetivos, principios de intervención y de evaluación. Por ello, las programaciones generales de aula (PGA) son definidas como «conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo».

Asimismo, en la formación de los futuros profesores, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid sostiene que la «unidad didáctica» es el nivel donde «la vinculación diseño-desarrollo curricular se hace más patente» (Cabello Martínez, 68).

estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos» (Nemirovsky, 1999: 124).

De manera general, se puede decir que la SD permite desarrollar prácticas académicas que atiendan las dificultades y los intereses de los estudiantes. Facilita la identificación del error, y, sobre todo, el aprovechamiento del mismo para desarrollar aprendizajes y construir conocimientos; toma en cuenta las diferencias y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sobre ellos genera actividades didácticas.

Este enfoque considera prioritario la integración de los problemas y de la realidad cotidiana del estudiante, y de la sociedad en general; es decir, el aula se interpreta como un espacio en el que se analizan problemas de diversa índole -sociales, familiares, académicos (Freinet y Salengros, 1982)-. Dicho de otra manera, la noción de SD orienta sus actividades hacia un aprendizaje significativo y funcional que se sustente en las experiencias previas de los estudiantes (Ausubel, 1982); busca integrar los nuevos conocimientos a los esquemas mentales ya existentes para modificarlos.

Estas prácticas muestran que el aprendizaje en la escuela se configura como un pretexto que capacita al individuo en la comprensión e interpretación de la realidad. La intención fundamental es destacar las capacidades de los estudiantes, provocar el conflicto cognitivo y la consecuente modificación de la representación del mundo. Las actividades de enseñanza y aprendizaje se planean como una solución a las limitaciones de los saberes previos (Galera Noguera, 2003).

En esta perspectiva, la metodología es activa y participativa, de tal manera que permite la construcción del conocimiento de manera autónoma. Las actividades se desarrollan con sentido funcional y comunicativo; es decir, buscan el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Por otra parte, en la SD, la evaluación se toma como una modalidad de investigación-acción que hace posible la reconceptualización de los objetivos, de los procedimientos o de las actividades de enseñanza y aprendizaje cuando las circunstancias así lo exigen. La SD toma en cuenta la evaluación formativa, insiste en el proceso sin soslayar el producto con el propósito de identificar las dificultades y los logros de los estudiantes.

De manera específica, la SD para la producción de textos argumentativos escritos permite la negociación con el grupo de estudiantes del proyecto escritura (Cotteron, 1995) desde el cual partir para la potenciación de este tipo de textos. No necesariamente se admite todas las exigencias del estudiante, principalmente se llega a consensos fruto del discernimiento de prioridades y de necesidades individuales y sociales (Nemirovsky, 1999).

El proyecto de escritura se estructura teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la identificación de un problema específico –producción de textos argumentativos en 4º de la ESO–, la identificación de intenciones y de destinatarios reales y el diseño de actividades adecuadas a las circunstancias.

Es decir, la estructuración de la SD incluye tomar en cuenta interrogantes, tales como: ¿Qué tenemos que hacer? (tema y situación); ¿Para qué? (finalidad, intención) y ¿Para quién? (destinatario). La formulación de los objetivos de aprendizaje: ¿Qué tenemos que aprender? ¿Cómo? (instrumentos, material).

En esta perspectiva, la realización de la SD exige una adecuación a la clase. Es decir, identificar una serie de materiales que faciliten el trabajo del profesorado, pero que son seleccionados y transformados en función de las capacidades y de los problemas de expresión de los estudiantes (Dolz y Pasquier, 1996).

En este orden, la secuencia parte de supuestos, tales como:

- a) La escritura (como otras habilidades lingüísticas) es una habilidad compleja mediada por elementos socioculturales, de relación interpersonal y sujeta a los contextos de producción (Vygotsky, 1985).
- b) La creación de situaciones de escritura reales, con sentido (Ausubel, 1982), en las que previamente encontremos respuestas a las preguntas de *quién escribe qué a quién; con qué propósito; por qué; dónde; cuándo y cómo* (Grave, 2002).
- c) La explicitación de las diferentes fases que intervienen en el proceso de producción textual (Grupo Didactext, 2003); la concienciación de que escribir es también rescribir; y de que el texto es un objeto de trabajo de revisión permanente (Graves y Murria, 1980).
- d) La escritura, como cualquier otra actividad humana, tiene una finalidad social, por lo que se impone un enfoque funcional de la lengua; por tanto, se ha de propiciar *saber hacer cosas con la lengua* (adquirir información acerca del tema sobre el que se desea escribir), y también *saber cosas sobre la lengua* (conocer cómo son los textos que pretendemos escribir, de modo que la producción de los mismos sea coherente, cohesionada, adecuada y correcta).
- e) El dominio de actividades específicas para llevar a cabo la actividad global, ya que escribir un texto supone encontrarse con numerosas dificultades que es preciso resolver a lo largo del proceso de escritura. Dolz y Pasquier (1996) identifican en la SD una diversificación de las actividades (colecti-

vas, en pequeños grupos e individuales) y de los ejercicios de preparación para dar a cada alumno la posibilidad de superar las dificultades y acceder a las diferentes nociones y habilidades variando los modos de trabajo.

- f) Un profesorado que motive, oriente el trabajo personal y en grupo, modere las puestas en común y las discusiones, guíe los procesos de producción y cree un clima que favorezca el aprendizaje.

En síntesis, para el desarrollo de la SD se diseñan y se realizan las siguientes actividades generales: búsqueda de información y análisis de textos de referencia que puedan ejemplificar la tarea entre manos; descripción y explicitación de la información que se tiene; organización de la información recogida; organización de la tarea: individual, en grupo o mixta; elaboración del texto intermedio o borrador tomando en cuenta directrices básicas; revisión del borrador con base en una lista de control: dudas, relectura, evaluación y corrección de lo escrito y redacción del texto definitivo.

Y las actividades anteriores se evalúan tomando en cuenta las ideas previas; la evolución que siguen los estudiantes, la ayuda del docente y los textos producidos, en todos los casos, de manera pautada. Finalmente, se valora el producto, las características del mismo y los aprendizajes logrados.

7.3. Secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos

A continuación se expone la estructura de la secuencia didáctica dividida en: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, material didáctico, secuencia temporal y criterios de evaluación.

7.3.1. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la SD son los siguientes:

- Analizar y definir la situación de argumentación
- Planificar los argumentos que se busca defender
- Diferenciar la noticia de la opinión en la prensa
- Analizar la estructura de un editorial
- Elaborar un texto argumentativo

7.3.2. Contenidos

Los objetivos que se establecen para la SD son los siguientes:

- Estructura básica de la argumentación

- Los textos periodísticos de opinión
- La organización de un texto periodístico de opinión: el editorial y la carta de lectores

7.3.3. Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas que se pretende aplicar en la SD son éstas:

- Exploración de las ideas previas
- Investigación en distintas fuentes (prensa, Internet, informes de ONG)
- Análisis y comentario guiado de un editorial
- Identificación de la estructura argumentativa del editorial
- Reconocimiento de la estructura del editorial en grupos
- Interpretación de las posturas ideológicas diferentes de los editoriales
- Elaboración de una carta de lectores

Además de los objetivos planteados, se buscó desarrollar las siguientes actitudes:

- Receptividad, interés y respeto por las opiniones de los demás
- Actitud crítica hacia el discurso de los medios de comunicación
- Valoración del poder persuasivo de la palabra
- Solidaridad e interés por el bien común

7.3.4. Material didáctico o recursos didácticos

Los materiales didácticos que se utilizan en las clases son:

- Periódicos (anexos 17, 18, 21, 21, 22, 23, 24 y 25)
- Libro de texto
- Materiales brindados por la investigadora (ver anexos 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 26, 27 y 28).

7.3.5. Secuencia temporal:

La secuencia temporal que compone la SD se estructura en diez sesiones:

- Primera sesión: Motivación y exposición del tema
- Segunda sesión: Investigación en distintas fuentes y preparación del debate
- Tercera sesión: Realización del debate
- Cuarta sesión: Lectura y análisis de un editorial
- Quinta sesión: Análisis de cartas de lectores
- Sexta sesión: ¿Qué es argumentar? ¿Cómo se elabora un texto argumentativo?

- Séptima sesión: Elaboración de una carta de lectores
- Octava sesión: Corrección grupal de los textos
- Novena sesión: Reescritura
- Décima sesión: Cierre del trabajo

7.3.6. Criterios de evaluación

Se plantean dos criterios prioritarios de evaluación:

- Exponer oralmente la opinión en forma ordenada, ajustándose a un plan previo
- Producir textos argumentativos escritos utilizando su forma organizativa y adecuándolos a la situación de comunicación.

7.4. Puesta en práctica de la intervención. Aplicación de la secuencia didáctica en cada una de las aulas

En este punto se expone la aplicación de la secuencia didáctica, clase por clase, en cada uno de los centros donde se llevó a cabo.

7.4.1. Instituto Centro. Secuencia temporal:

7.4.1.1. Primera sesión: Motivación y exposición del tema

Se eligió un tema de actualidad (los hábitos juveniles) que cumplía los cuatro criterios señalados por Camps y Dolz (1995) para motivar a los estudiantes e iniciar el trabajo con la argumentación: a) el interés del asunto, que permite motivar a los alumnos; b) la aceptabilidad desde una perspectiva ética; c) la presencia de recursos argumentativos y de características lingüístico discursivas y d) la posibilidad de intervención didáctica.

Al comenzar la clase, entonces, los alumnos leyeron, en pequeños grupos, distintos apartados de la nota «Sanidad asegura que el consumo de alcohol y drogas entre los adolescentes ha disminuido», aparecida en *El País*, edición Madrid (ver anexo 20) y posteriormente pusieron en común el contenido del artículo.

Al finalizar esta actividad, se trabajó con las ideas previas de los estudiantes para determinar las características del tipo de texto (artículo periodístico) y las diferencias con otros tipos de textos que aparecen en la prensa.

En la tercera parte del encuentro, se preguntó al grupo qué opiniones les merecían los datos del artículo de *El País* y muchos alumnos quisieron expresar sus formas de pensar. Por ello, se sugirió a los estudiantes que el aula se transformase en un plató de televisión y la clase en un programa de debate. Cada participante iba a tratar un aspecto del universo juvenil, como el social, el sanitario, el judicial, el del

dicial, el del ocio y el deporte, etc., durante tres minutos, y, al finalizar todo el grupo de ponentes, el resto de la clase podría formular preguntas (ver anexo 10).

7.4.1.2. Segunda sesión: Investigación en distintas fuentes y preparación del debate

Para organizar el debate, se invitó a los estudiantes a que investigasen en diversas fuentes: prensa, Internet, informes de ONG o de organismos especializados, con el propósito de que manejasen la mayor cantidad de documentación y pudieran tener una visión más amplia del tema.

En el siguiente encuentro, se buscó categorizar la información obtenida de manera tal que los estudiantes pudieran distinguir los textos que brindan información de aquellos que muestran opinión, con el fin de iniciar el reconocimiento de los textos argumentativos. Asimismo, cada uno de los futuros expositores en el debate fue planteando sus dudas respecto del tema, la forma de tratarlo, las reglas del debate entre otros aspectos relevantes.

Tanto en la primera sesión como en la segunda se inició la primera fase del proceso de comprensión y producción de textos, el acceso al conocimiento, y se desarrollaron, entre otras estrategias cognitivas, el buscar ideas para tópicos y el rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.

7.4.1.3. Tercera sesión: Realización del debate

Con el objetivo de desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral, se realizó el debate. Para ello, los alumnos se sentaron frente al resto de sus compañeros e iniciaron sus exposiciones teniendo en cuenta su papel, la postura del adversario y la necesidad de convencer a los oyentes de su punto de vista.

Esta actividad, además de sensibilizar a los estudiantes, permitió a los jóvenes analizar las características de una situación de argumentación, clasificar los argumentos, dar su opinión y defenderla teniendo en cuenta la postura de otro. También les dio la oportunidad de objetar al adversario y negociar.

Una vez terminada la exposición, se inició un interesante intercambio entre los expositores y el «público», es decir, el resto del alumnado.

A continuación se presentan dos exposiciones realizadas por alumnos. La primera, que trata sobre el joven y el entorno social, está centrada en el ingreso al mercado laboral y las propuestas de ocio y tiempo libre. La segunda, que versa sobre el joven y los medios de comunicación, opina sobre las imágenes de la juventud en la televisión y sobre la influencia de los *mass-media* en la autoimagen juvenil.

7.4.1.3.1. El joven y el entorno social:

Una de las alumnas realizó la siguiente intervención:

El tema esta referido, como ve la sociedad a los jóvenes de hoy en día y las opciones que reciben y las opciones de ocio en la sociedad de los jóvenes.

Antes, los ocho años pasados, los puestos de trabajo, pues como que impedían un poco que los jóvenes saliesen adelante, más o menos decentemente. Ahora, con el nuevo cambio de gobierno, supuestamente, las propuestas que han hecho, las promesas, es abaratar el precio de los pisos; más ayuda para los jóvenes y más propuestas de trabajos para los que salen de la Universidad.

La sociedad, los adolescentes es un sector de la sociedad no muy tocado en los temas, así de la gente normal y corriente, hay más salidas para la gente mayor.

El tema más tratado normalmente es, la gente, los ancianos, a partir de los 25 años, 25, 30 años son donde reciben más ayuda, más salidas laborales, y los jóvenes los que están pasando ya del Instituto, de la Universidad, trabajar es más difícil, porque tienen poca experiencia y los trabajos siempre requieren a gente con experiencia.

Y bueno, mi opinión es que, la propuesta del gobierno de ayudar más a los jóvenes, si la realizan pues es bastante buena, porque no tenemos muchos recursos para salir adelante, los primeros trabajos siempre entran como aprendiz, entran como ayudantes y hacen lo que nadie quiere hacer, como eres joven y no tienes experiencia, pues para aprender te toca hacer todos los trabajos que los superiores no les apetece hacer.

Y esa propuesta me parece bien también lo de bajar el precio de los pisos y ayudas, porque como no tienes un sueldo fijo, como no tienes un lindo trabajo que pueda tener tus padres, pues los préstamos del banco no te los hacen, y con el precio de los pisos es como mucho más del sueldo medio de un hombre normal y corriente, es mucho más caro. Y bueno, en el tema de «Los jóvenes y el ocio», hay más propuestas para mayores de edad que para los de 15, 18 años, que cuando empiezan a salir, empiezan a salir por ahí, y no hay opciones, porque la mayoría empieza a partir de los 13, 14 años, uno empieza a beber, empieza a fumar y no tienes ningún sitio para estar bien con tus colegas y hablar, escuchar música, beber si te

apetece. Las opciones que tienes es irte a una discoteca donde el ruido está por las nubes y no puedes hablar, lo único que se hace es bailar y...

Y las opciones que tienes son culturales, y el porcentaje de los jóvenes, la opción que tienen para el fin de semana, no es museo, museo o una biblioteca.

La conclusión es que habría que tener un poco más en cuenta a los jóvenes, y tener un poco más en cuenta sus gustos.

Como se puede observar, en la exposición hay dos grandes temas relacionados con el joven y el entorno social: su ingreso en el mercado laboral y las propuestas de ocio y tiempo libre. Al inicio de su discurso, el alumno presenta el tema, utiliza un registro adecuado y su emisión es adecuada al propósito comunicativo. El problema central es que su estructura argumentativa no es organizada, expone los argumentos en forma desordenada y cambia de lo general a lo particular sin utilizar ningún conector que indique este cambio.

7.4.1.3.2. El joven y los medios de comunicación

En el ejemplo que se ofrece a continuación se observa que otra alumna tiene una opinión acabada de cómo aparecen los jóvenes en los medios y de qué manera éstos pueden influir en la conducta de los individuos.

Yo creo que la televisión, la radio, los medios de prensa, no brindan hoy en día toda la información que deberían de brindar a los jóvenes.

Los jóvenes se suelen sentir identificados por ciertas series, que a lo mejor hablan sobre los problemas de los jóvenes, como tabaco, sexo, drogas.

Yo creo que una cosa que influye mucho es que ciertas películas que ven los niños de pequeños, violentas hacen que los esos niños cuando sean más mayores traten mal.

En mi opinión yo creo que debería de darse más programas informativos, incursionando en estos vicios y en a los problemas que pueden llevar.

También, la imagen de los jóvenes influye mucho que, en los diarios siempre pongan la cara guapa, habiendo muchas cosas bonitas que hay, que no las publican.

Por otra parte también creo que suelen sacar siempre en la televisión a chicas que corresponden al tipo perfecto y esto hace que una chica tenga enfermedades como anorexia o bulimia.

Y para terminar creo que en el comportamiento de las personas puede influir la televisión, pero yo creo que es mucho más difícil....

El problema principal de esta exposición es que los comentarios se suceden de manera inconexa, si bien utiliza algunos conectores y modalizadores propios del discurso argumentativo. Otra debilidad es la falta de argumentos de autoridad, posiblemente porque la alumna elaboró el texto sin realizar previamente una investigación sobre el tema.

Al percibir estos problemas en las exposiciones del debate del primer centro donde se realizó la experiencia, se incorporó en la segunda y en la tercera intervención dos discursos (ver 6.4.2.3) para que los estudiantes pudieran organizar su argumentación con la ayuda de un modelo. Asimismo, se leyó en voz alta el fragmento de un debate del Congreso de los Diputados de España con el fin de que entendieran la organización de este tipo de discurso oral planificado (ver anexo 11). El fragmento elegido es la discusión del llamado «Plan Ibarretxe⁶⁴», una propuesta de Estatuto Político de la Comunidad de Euskadi presentada por el Gobierno Vasco y aprobada por el Parlamento Vasco pero rechazada por el Parlamento Español en febrero de 2005.

7.4.1.4. Cuarta sesión: Lectura y análisis de un editorial

En este encuentro se llevó a cabo la lectura comentada y guiada de un editorial con el objeto de observar la estructura argumentativa que aparece en el texto y continuar trabajando en la segunda fase del proceso de comprensión y producción. Se eligió «Ni botellín», del periódico *El País* (ver anexo 23).

En primer lugar, se determinó cuál fue la noticia de la cual se originó el análisis y comentario: la Comunidad de Madrid aprobó un proyecto de ley que establece prohibiciones y limitaciones a la venta y consumo de alcohol por parte de los jóvenes.

En segundo lugar, se buscó que los alumnos reconociesen la postura del editorialista «es una norma dura, a la altura de las circunstancias» y enumeren los argumentos «una cuarta parte de las muertes de menores de 30 años está relacionada con el alcohol»; «problema de convivencia ciudadana».

Finalmente, se analizó la conclusión a la que llega el editorialista respecto a esta medida restrictiva «decir que no resuelve el problema de fondo es una vaciedad: nadie puede hacerlo, pero sí poner los medios para aminorar sus efectos»; «de momento, se sabe que el simple aumento de la vigilancia policial en las zonas

⁶⁴ Plan Ibarretxe debe su nombre al lehendakari (presidente del gobierno del País Vasco) Juan José Ibarretxe.

madrileñas de *botellón* ha reducido el número de jóvenes atendidos por intoxicación etílica».

Al final de la clase, se analizó la postura del editorialista y la conclusión a la que llega el periodista.

7.4.1.5. Quinta sesión: Análisis de cartas de lectores

Una vez analizada en forma grupal la estructura de un editorial, se dividió a la clase en cinco grupos, cada uno de los cuales analizó dos cartas de lectores del diario argentino *La Nación* de Buenos Aires, Argentina: «Preservar la vida» y «Bolsas y palitas». Cabe aclarar que los ejemplos extraídos de otros medios de habla hispana han permitido a los alumnos descubrir la unidad lingüística de la lengua española, y valorar su diversidad (ver anexo 17).

Los ejes del análisis eran los siguientes:

- Reconocer las partes que componen la estructura epistolar (encabezado, cuerpo, saludo y firma)
- Analizar el tema que trata el lector
- Enumerar los argumentos
- Explicitar la conclusión

Cuando los estudiantes terminaron de analizar las cartas, un portavoz de cada grupo expuso el trabajo realizado y finalmente se comentó con toda la clase las opiniones que aparecen en estos textos, sus características textuales y la pertinencia o no de llamarlas «géneros de opinión».

7.4.1.6. Sexta sesión: ¿Qué es argumentar? ¿Cómo se elabora un texto argumentativo?

En esta sesión, se buscó integrar los conocimientos que se han ido desarrollando sobre texto argumentativo, exponiendo sus características, los tipos de argumentos (deductivos, de autoridad, por analogía, mediante ejemplos, acerca de las causas), las falacias y las figuras retóricas, entre otros aspectos.

Asimismo, se fueron trabajando las características del texto argumentativo. Para organizar los planteamientos teóricos sobre argumentación se utilizó el libro de texto, *Mester* de SM, siguiendo las sugerencias del profesor.

7.4.1.7. Séptima sesión: Elaboración de una carta de lectores

En esta clase se propuso a los alumnos que elaborasen una carta de lectores al periódico para responder al editorial que analizaron anteriormente (ver anexo 16).

Los estudiantes podían adoptar cualquier identidad (padres, comerciantes, vecinos, participantes de un botellón) y elaborar una secuencia argumentativa compuesta por los siguientes ejes:

- Planteamiento del tema
- Argumentos a favor o en contra de la postura establecida
- Conclusión en la que se exponga un criterio general, se realice una sugerencia o se abogue por tomar medidas por parte de la ciudadanía o el Estado.

Esta actividad buscó desarrollar la cuarta destreza, expresión escrita, que hasta entonces no se había trabajado en el aula.

7.4.1.8. Octava sesión: Corrección grupal de los textos

A partir de las correcciones realizadas a los trabajos de los alumnos, se fueron trabajando las fortalezas y debilidades de los textos.

Posteriormente, se les entregó a los alumnos la plantilla de corrección (ver anexo 26), se explicaron uno a uno los epígrafes y se les pidió que corrigieran el texto de un compañero a partir de la plantilla.

Al finalizar la clase, se devolvió a los alumnos la corrección elaborada por la investigadora y por el compañero para que cada uno tuviera dos opiniones distintas sobre su propio texto.

7.4.1.9. Novena sesión: Reescritura

En esta sesión se llevó a cabo la última fase de comprensión y producción: la revisión. En ella se buscó que los alumnos releyesen sus producciones, identificasen y resolviesen problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) así como problemas relacionados con el tema, la intención y el público.

7.4.1.10. Décima sesión: Cierre del trabajo

En esta sesión se realizó una devolución de los trabajos que habían sido reescritos y se evaluó en forma conjunta la unidad didáctica. También se les pidió a los alumnos que elaborasen una encuesta para evaluar el desempeño propio, grupal y de la docente (anexo 29).

7.4.2. Instituto Noroeste. Secuencia temporal:

7.4.2.1. Primera sesión: Motivación y exposición del tema

Al iniciar la clase, se presentó al grupo de alumnos la secuencia didáctica y se repartió el artículo periodístico «El porcentaje de jóvenes católicos practicantes cae a la mitad en cuatro años», del diario *El País*, en el que se informa sobre la publicación del Informe de la Juventud (ver anexo 21).

Una vez leído el texto, se realizaron preguntas generales sobre comprensión y se indagó sobre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los géneros periodísticos. La diferencia entre noticia y opinión, los diferentes subgéneros, las líneas editoriales y el lenguaje periodísticos fueron algunos de los aspectos comentados. Para sintetizar los temas tratados, se les brindó a los alumnos un resumen de los aspectos más importantes relacionados con el discurso periodístico (ver anexo 7).

Una vez finalizada la etapa de motivación, se pasó a buscar la opinión de los estudiantes a partir de preguntas tales como: «¿crees que este artículo caracteriza a la juventud española?»; «¿te sientes identificado con lo que dice?». A partir de estas preguntas, los alumnos comienzan a dar opiniones y este intercambio permite introducir la primera propuesta de trabajo: la realización de un debate. Este debate, que tendrá como eje el universo juvenil en la actualidad, deberá ser pautado y reglado. Se proponen diez temas (ver anexo 10) sobre los que se va a debatir y para ello se solicitan voluntarios. Una vez elegidos los alumnos que preparan los temas de debate, se sortean los aspectos que abordarán cada uno de ellos y se les pide a todo el grupo que busquen información sobre algún aspecto del universo juvenil que sea de interés.

7.4.2.2. Segunda sesión: Investigación en distintas fuentes y preparación del debate

En la segunda clase, se estructuró el trabajo en pequeños grupos de acuerdo a los temas del debate. La consigna era organizar la información y dividirla por tipos de textos (expositivos, argumentativos). Los alumnos revisaron los materiales, extraídos mayoritariamente de Internet, e hicieron una síntesis de los aspectos más importantes.

Con esta actividad, los alumnos que se ofrecieron voluntariamente a elaborar un discurso para el debate enriquecieron sus posturas, encontraron argumentos de autoridad, ejemplos y datos objetivos para plasmarlos en sus discursos y trabajaron en colaboración con sus compañeros.

Una vez que el grupo terminó de resumir los datos, se explicó a los alumnos qué se entiende por debate y qué se espera para la siguiente clase (ver anexo 8 y 9). Para ilustrar con un ejemplo esta definición, se realizó la lectura en voz alta de un fragmento de un debate parlamentario (ver anexo 11).

7.4.2.3. Tercera sesión: Trabajo con modelos

Con el fin de mejorar el desempeño de los alumnos en el debate, se pensó una actividad nueva que permita reflexionar sobre este género. Por ello, se incluyó en la SD una clase donde se trabajó con un modelo, es decir, la investigadora expuso de forma oral dos discursos para que los alumnos pudieran organizar su intervención guiados por textos que les sirvan de modelo.

7.4.2.3.1. Texto 1: El joven y la solidaridad

El primer texto modelo ofrecido por la investigadora es el siguiente:

El informe que realiza el Instituto de la Juventud de España (INJUVE) analiza aspectos tales como la imagen corporal, las prácticas deportivas, la alimentación, la vida sexual, las conductas de riesgo ante la seguridad vial y la vocación solidaria juvenil para resolver los problemas del mundo moderno.

Con respecto a este último punto, se puede afirmar que la juventud es uno de los grupos sociales que menos se compromete con causas nobles y es incapaz de dedicar su tiempo a los demás. Los adultos y los ancianos, que han vivido penurias económicas, observan con tristeza sus actitudes despreocupadas, inmaduras y egoístas; su falta de interés en el porvenir personal y social.

Según el INJUVE, SEIS DE CADA DIEZ JÓVENES no pertenecen a ninguna asociación u organización de tipo deportivo, cultural, recreativo o religioso y una de las razones de su falta de interés por incorporarse a estas entidades es la falta de tiempo ¿Pero qué significa esto? ¿Cómo un joven, que sólo tiene que estudiar, puede decir que no tiene tiempo? Muy probablemente, le sobren las horas para organizar fiestas, pero le falta una hora para hacer algo por otro. Siempre siguiendo esta encuesta, el 5 por ciento participa en ONGs o asociaciones de carácter altruista y sólo a un 22 por ciento le gustaría hacerlo.

Esta encuesta apoya sin duda mi opinión sobre la juventud, a la que considero egoísta e inmadura, porque según los datos del sondeo, con raras excepciones, tiene un total desinterés por los problemas de su comunidad y es incapaz de brindar parte de su tiempo de ocio para colaborar en tareas que favorecen al bien común.

Pero más allá de esta encuesta que, repito, refuerza mi opinión, la ausencia de participación juvenil puede observarse con sólo mirar detenidamente las actitudes

cotidianas de los jóvenes, su falta de respeto en los transportes públicos, su actitud altanera, comiendo pipas y ensuciando el suelo, organizando el botellón y fastidiando el descanso de los vecinos... Y ni qué hablar de la falta de respeto a los mayores, a quienes no demuestran ninguna consideración.

Por todo esto, considero que en toda reflexión sobre la juventud se tiene que hacer hincapié muy especialmente en su actitud despreocupada e inmadura y los adultos deberían hacerles entender que en la vida hay que luchar y trabajar duro, comprometerse con los demás y aportar parte del tiempo libre para cambiar las cosas que creemos que están equivocadas en nuestra sociedad.

7.4.2.3.2. Texto 2: El joven y la solidaridad II

El segundo texto modelo que analizaron los alumnos es el siguiente:

El informe que realiza el Instituto de la Juventud de España (INJUVE) sobre los jóvenes brinda datos alentadores, ya que el consumo de alcohol y de tabaco ha descendido respecto a los años noventa. Esta investigación analiza aspectos tales como la imagen corporal, las prácticas deportivas, la alimentación, la vida sexual, las conductas de riesgo ante la seguridad vial y la vocación solidaria juvenil para resolver los problemas del mundo moderno.

Con respecto a este último punto, se puede afirmar que la juventud es uno de los grupos sociales que más se compromete con causas nobles y es capaz de dar su tiempo para los demás. Pese a los prejuicios que circulan sobre los jóvenes, vistos muchas veces por los adultos como despreocupados, inmaduros y egoístas, la realidad demuestra que constituyen uno de los sectores más interesados por su comunidad.

Según el INJUVE, CUATRO DE CADA DIEZ JÓVENES pertenece a algún tipo de asociación u organización de tipo deportivo, cultural, recreativo o religioso y una de las razones de su incorporación a estas entidades es la de emplear su tiempo libre en actividades altruistas, ayudando a los demás. Siempre siguiendo esta encuesta, la justicia y solidaridad son las causas más importantes por las que merece la pena luchar y entre otros aspectos, los encuestados señalan como clave la defensa de los derechos humanos, la lucha contra el hambre, la libertad, la paz, la igualdad entre los sexos y la defensa de la naturaleza.

Este sondeo apoya sin duda mi opinión sobre la juventud, a la que considero solidaria y tolerante, porque según los datos del sondeo, se interesa en un 40 por ciento por los problemas de su comunidad y es capaz de brindar parte de su tiempo de ocio para colaborar en tareas que favorecen al bien común.

Pero más allá de esta encuesta que, repito, refuerza mi opinión, la participación juvenil puede observarse con sólo mirar detenidamente la composición de las asociaciones: los trabajos solidarios de los grupos parroquiales, los grupos recreativos que visitan las residencias de ancianos y los centros de voluntarios que colaboran en la atención a discapacitados. En todos ellos, la presencia de jóvenes es mayoritaria.

En los últimos meses se han desatado catástrofes naturales, como inundaciones y huracanes, en diversos puntos del mundo. Podemos ver este drama humano todos los días en el telediario, pero también es posible descubrir que hay personas que forman parte de entidades como la Cruz Roja o Médicos sin Fronteras que brindan calor, atención médica y aliento día a día a quienes padecen pérdidas irreparables ¿Y quiénes forman mayoritariamente estos grupos de atención? ¡¡¡Los forman los jóvenes!!!!

Por todo esto, considero que en toda reflexión sobre la juventud se tiene que hacer hincapié muy especialmente en su actitud solidaria y se debe apoyar y promover desde distintas instituciones, como la escuela, los trabajos voluntarios de los jóvenes.

Como se puede apreciar en la lectura, el objetivo de estos textos modelo era demostrar que con un mismo dato (cuatro de cada diez jóvenes realizan actividades solidarias) se pueden organizar dos argumentaciones opuestas, según cómo se estructura el discurso argumentativo. Por otra parte, se analizaron aspectos generales como la adecuación, el registro, la planificación general, los argumentos, los ejemplos y el uso de los conectores.

7.4.2.4. Cuarta sesión: Realización del debate

Durante las tres primeras clases, se trabajaron las destrezas de comprensión y expresión oral y se continuó en esta línea en la cuarta jornada, en la que se realizó el debate.

La reflexión sobre el género y los modelos textuales incidieron positivamente en el desempeño de los alumnos.

A continuación se transcribe la exposición de una alumna que trabajó el tema «El joven y los trastornos alimenticios». Es curioso observar la correcta estructuración de la exposición, los ejemplos y el vocabulario elegido y la incorporación de argumentos (valoraciones sociales en torno a la belleza, por ejemplo) hacia el final de su discurso.

Un trastorno alimenticio es una obsesión con la comida y el precio es que hace daño al bienestar de la persona. La anorexia y la obesidad están actualmente entre

las alteraciones de alimentación y comportamiento más frecuente entre doce y veinte años. El noventa por ciento de los jóvenes que sufren este tipo de trastorno son mujeres y sobre todo al final de su adolescencia y, una de cada cuatro niñas de quince años hace algún régimen aunque no tenga problemas de peso. Entre un diez y un veinte por ciento de los jóvenes europeos sufren algún problema de salud mental o de comportamiento y muchos de ellos son problemas de alimentación. Se debe a que se protege la autoestima de los adolescentes. Para evitar este tipo de trastornos en algunos casos en los que la enfermedad mental tiene un grado severo y los trastornos alimenticios se llevan hasta el límite el adolescente puede llegar a quitarse la vida por no estar de acuerdo con su físico, porque entran en depresión por la anorexia o la bulimia y.. pues no están de acuerdo con su imagen.

Las más comunes son la anorexia y la bulimia. Los bulímicos sienten preocupación inmensa por la comida y temen ser gordos. Se diferencian porque la anorexia puede distinguirse por la pérdida de peso, porque hacen dietas severas y no toman casi comida ni nada, y sin embargo una persona bulímica tiene episodios en los que come mucho y luego ya vomita y normalmente lo que consigue es aumentar en vez de bajar de peso. Pero los dos trastornos son igual de graves.

Las dimensiones corporales han sido valoradas de distintas maneras en las distintas épocas de la Historia del mundo occidental y para que ocurra un trastorno alimenticio no basta para que la persona tome la decisión de reducir las dimensiones de su cuerpo, sino que es necesario que sufra influencias sociales, como las procedentes de la televisión y de otros medios de comunicación; porque ofrecen un tipo de chica con la que.... es decir... que es como desean ser todas las adolescentes y también a veces algunos chicos y tal. Pero no sólo la publicidad tiene la culpa porque lo que hay que intentar es que te influyeran tanto los medios y saber hacer lo que tú quieras. Y también es muy importante cuando una persona empieza a sentirse en desacuerdo con su cuerpo que la familia y los amigos la apoyen para que no tenga ni la anorexia ni la bulimia.

7.4.2.5. Quinta sesión: Lectura y análisis de un editorial

En este encuentro se llevó a cabo la lectura comentada y guiada de un editorial con el objeto de observar la estructura argumentativa que aparece en el texto y continuar trabajando en la segunda fase del proceso de comprensión y producción. Se eligió «Inquietante retrato de la juventud española», un editorial de *El Mundo* publicado en marzo de 2005 (anexo 24).

El primer aspecto analizado del texto fue explicar de qué noticia parte el editorialista. Se trata de la aparición del Informe de la Juventud que edita cada cuatro años el INJUVE.

Posteriormente, se analiza la postura del periodista, que destaca el «nihilismo» que emana de los datos del informe; la actitud despreocupada e inmadura frente a los problemas («Ni una sola preocupación de la lista de 13 que proponía la encuesta parece concernir al 38% de los encuestados»); algunos rasgos racistas o antidemocráticos («un 17% haría ascos a un vecino gitano»; «a un 11% le daría igual vivir en una dictadura») y escaso interés por la cultura («Sorprende que (...) el 31% no lea ni un solo libro al año»).

La conclusión a la que llega el editorialista (el reproche colectivo debe ser tanto para los jóvenes como para los adultos que arrojan a la juventud a una vida precaria y con pocos horizontes de superación) también fue analizada y discutida por los alumnos.

7.4.2.6. Sexta sesión: Análisis de cartas de lectores

Una vez analizada en forma grupal la estructura de un editorial, se dividió a la clase en cinco grupos, cada uno de los cuales analizó dos cartas de lectores sobre los ejes tratados en el punto 6.4.1.6. Una de las cartas, «Auschwitz», fue extraída del diario argentino *La Nación* de Buenos Aires, Argentina y la otra, «Minusválidos intermitentes», del periódico español *El Mundo* (ver anexo 18). Como se ha señalado, el objetivo es trabajar con modelos para que los alumnos se familiaricen con el género y posteriormente puedan producir sus textos.

En primer lugar, se analiza la estructura del género epistolar (encabezado, planteamiento del tema, firma) y posteriormente el tipo de carta. El alumno debe reconocer si el texto busca denunciar un hecho, agradecer o reconocer una acción ciudadana o realizar observaciones de tipo ideológico, lingüístico o estilístico aparecidos en ediciones anteriores del periódico.

Por ejemplo, en «Minusválidos intermitentes» (ver anexo 18), se muestra el rechazo a una conducta social reprobable: la utilización indebida de los espacios de aparcamiento para minusválidos en Madrid. El objetivo de este texto es denunciar conductas impropias de los ciudadanos.

En «Auschwitz», por su parte, se observa que el objetivo de la carta es realizar una aclaración sobre una noticia aparecida en la prensa. En este caso, el lector es el embajador de Polonia en Argentina y cuestiona el uso del adjetivo *polaco* en relación con el campo de concentración de Auschwitz-Birkenau. El diplomático rechaza

este calificativo porque considera que es una calificación «particularmente hiriente y desdeñosa para nuestra nación». Los alumnos reconocieron los argumentos del emisor e interpretaron la carta como un cuestionamiento a la información redactada en una noticia anteriormente publicada.

7.4.2.7. Séptima sesión: ¿Qué es argumentar? ¿Cómo se elabora un texto argumentativo?

En esta clase se busca explicitar los diferentes aspectos relacionados con la argumentación que se han desarrollado a lo largo de las clases anteriores y brindar unas pautas para la escritura de la carta de lectores. Para ello, se trabaja con un modelo (cartas leídas anteriormente, discursos de los alumnos emitidos en el debate) y se observa cómo se construyen las tres etapas:

- *Introducción*, en la que se expone el tema que se va a tratar y se capta la atención del público.
- *Desarrollo*, en la que se exponen argumentos a favor o en contra del tema.
- *Conclusión*: se realiza un cierre de la argumentación.

Posteriormente, se analiza la estructura argumentativa:

- Hipótesis de partida
- Argumentos (objetivos, por ejemplificación, de autoridad)
- Comprobación o refutación de la hipótesis.

7.4.2.8. Octava sesión: Elaboración de una carta de lectores

En esta clase se propuso a los alumnos que elaborasen una carta de lectores al periódico para responder al editorial que analizaron anteriormente (ver anexo 16).

Algunos alumnos se mostraron altamente motivados y quisieron enviar la carta al periódico. Para ello, buscaron en la página web de *El Mundo* los requisitos para enviar cartas al director. Solo una alumna hizo efectiva esta iniciativa y envió su texto al diario, pero su carta no fue publicada.

A continuación, se reproduce este trabajo, que se envió por fax al periódico después de la revisión.

Madrid, marzo de 2005

Señor director:

Después de haber leído el editorial «Inquietante retrato de la juventud española» me es grato exponer mi opinión sobre el tema.

Personalmente, no me siento identificada en muchos de los aspectos mencionados, ya que muchos jóvenes como yo, y yo misma, sí que estamos preocupados por los estudios, por el futuro, por la sociedad. Personalmente, quiero alcanzar una serie de propósitos como terminar una carrera universitaria, ampliar mi conocimiento sobre el mundo en que vivimos y no depender económicamente de nadie.

Junto con esto me gustaría mencionar dos temas que se han tratado en el artículo: el racismo y el desdén antidemocrático que presentan ciertos sectores juveniles. Creo que hay que tener en cuenta que no todos los jóvenes sostenemos ideas como «como hacer ascos a vivir con un gitano» o «querer vivir en una dictadura». Por el contrario, existen numerosas opiniones distintas porque en general los jóvenes tienen una mentalidad más abierta, se informan.

Para finalizar quiero agregar que muchos aspectos relacionados con la juventud como la tolerancia, la solidaridad, la integración no aparecen reflejados en este editorial y son tan importantes o más que los que se han señalado.

Firma
DNI

Señor Director:

Después de haber leído el editorial "Inquietante retrato de la juventud española", me es grato exponer mi opinión sobre el tema.

Personalmente, no me siento identificada en muchos de los aspectos mencionados, ya que muchos jóvenes como yo, y yo misma ~~sostenemos~~ sí estamos preocupados por los estudios, por el futuro, por la sociedad. Personalmente, quiero alcanzar una serie de propósitos como terminar una carrera universitaria, ampliar mi conocimiento sobre el mundo en que vivimos y no depender económicamente de nadie. Junto con todo esto me gustaría mencionar dos temas que se han tratado en el artículo: el racismo y el desdén antidemocrático que presentan ciertos sectores juveniles. Creo que hay que tener en cuenta que no todos los jóvenes sostenemos ideas como "hacer ascos a vivir con un gitano" o "querer vivir en una dictadura". Por el contrario existen ^{numerosas} distintas opiniones distintas porque en general los jóvenes tienen una mentalidad más abierta, se informan.

Para finalizar quiero agregar que muchos aspectos relacionados con la juventud como la tolerancia, la solidaridad, la integración no aparecen reflejados en este editorial y son ~~tan~~ tan importantes o más que los que se han señalado.

Los alumnos entregaron los trabajos y la investigadora sacó fotocopias de los mismos, de tal manera que realizó una corrección a las copias, aplicando la plantilla de corrección de textos argumentativos (ver anexo 26), y dejó el original para que tuvieran otra corrección por parte de sus compañeros.

7.4.2.9. Novena sesión: Corrección grupal de los textos

Al inicio de la clase se repartieron los trabajos de los alumnos por parejas. Cada pareja debía corregir dos textos de sus compañeros aplicando la plantilla, y, una vez finalizada esta corrección, se daba al autor de cada carta su texto corregido tanto por sus pares como por la investigadora. Los objetivos de esta actividad de evaluación eran los siguientes:

- Lograr que los alumnos se familiaricen con la plantilla de corrección.
- Reconocer errores de tipo textual, oracional y de normativa en la lectura de un texto.
- Ser conscientes de que el receptor de un texto escrito no es únicamente el profesor.

Una vez que los alumnos recibían ambas correcciones procedían a la reescritura de su carta de lectores.

En esta sesión se inició la fase de revisión, la última del proceso de comprensión y producción de textos.

7.4.2.10. Décima sesión: Reescritura y cierre

En esta última clase se realizó una reflexión final sobre la reescritura y se evaluó en forma conjunta la secuencia didáctica. También se les pidió a los alumnos que elaborasen una encuesta para evaluar el desempeño propio, grupal y de la docente (anexo 29).

7.4.3. Instituto Sur. Secuencia temporal:

7.4.3.1. Primera sesión: Motivación y exposición del tema

Al iniciar la clase, se presentó al grupo de alumnos la secuencia didáctica y se repartió el artículo periodístico «Los jóvenes se preparan para el 'macrobotellón' que se celebrará hoy en varias ciudades españolas», que apareció en *El Mundo* el 17 de marzo de 2006 (anexo 22).

Antes de comenzar la lectura del artículo, se preguntó sobre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los géneros periodísticos y se les brindó un cuadro con los aspectos más importantes del tema (ver anexo 7).

Una vez que se abordaron los aspectos relacionados con el género, se inició la lectura de esta noticia. El tema, que generó y continúa generando controversia, fue elegido porque es muy cercano al universo juvenil español: el llamado «botellón», la cuestionada costumbre de beber alcohol en pequeños grupos en la vía pública, generalmente en plazas y calles, surgida en España hacia finales de los 80 y principios de los 90, según un estudio realizado por la Universidad de Extremadura (GIESyT, 2001). Los etnógrafos observaron que en estos últimos años, entre los adolescentes, se habían registrado unos hábitos de consumo alcohólico en progresiva expansión hasta tal punto que se habla de una «cultura del botellón», ya que constituye una modalidad de ocio propia de los jóvenes en la que se busca establecer una relación grupal. De esta forma, tienden a adoptar los patrones de conducta de los adultos y a relacionarse con la bebida desde una perspectiva lúdica, que relaciona *beber* con *diversión*.

Si bien el consumo social de alcohol forma parte de las costumbres de la cultura española, esta modalidad masiva, juvenil y callejera, generalmente restringida a los fines de semana y a las fiestas patronales de ciudades y pueblos, es un fenómeno que ha producido una cierta sensibilización de la opinión pública con relación a las bebidas alcohólicas. La problemática es compleja porque implica aspectos éticos y legales –muchos menores consumen bebidas alcohólicas en el botellón, pese a que está prohibido por la legislación–, así como problemas de vecindad y de seguridad ciudadana.

Tanto el Estado como los partidos políticos, organizaciones de vecinos, ONG de prevención de adicciones y numerosas familias se manifestaron y manifiestan en contra de esta práctica. Por su parte, cientos de grupos juveniles que participan en el botellón han hecho de él una bandera, convocando regularmente manifestaciones en todo el país para exigir que se dé marcha atrás con las prohibiciones.

Por ser un tema tan relacionado con los jóvenes y su mundo, los alumnos demostraron interés, y, después de la lectura, se inició un intercambio de opiniones sobre la cultura del ocio en España.

A partir de este intercambio, se propuso a los estudiantes analizar diferentes aspectos sobre la juventud a partir de diez temas (ver anexo 10). Para la siguiente clase, debían traer materiales sobre el tema elegido (juventud y salud, familia, estudios, etc.) para iniciar la siguiente actividad de la secuencia didáctica.

7.4.3.2. Segunda sesión: Investigación en distintas fuentes y preparación del debate

En la segunda clase, se trabajó sobre un género oral: el debate. Al inicio, se exploraron las ideas previas (¿qué es un debate? ¿quiénes participan? ¿qué es un moderador?) y se elaboró un resumen sobre el tema (ver anexo 8). Para ejemplificar, se realizó la lectura en voz alta de un fragmento de un debate parlamentario (ver anexo 11).

Posteriormente, se organizó el trabajo en pequeños grupos de acuerdo a los temas del debate que le interesaban a cada alumno. Se formaron ocho grupos, ya que no todos los temas fueron seleccionados, y en cada grupo tenían que sistematizar la información que habían buscado y dividirla por tipos de textos (expositivos, argumentativos). Al finalizar la clase, cada grupo eligió un portavoz que iba a ser el encargado de participar como expositor en el debate.

7.4.3.3. Tercera sesión: Trabajo con modelos

Durante la tercera clase, se volvieron a constituir los grupos y continuaron planificando la exposición. Además, se les ofreció a los alumnos un modelo para que observasen qué se esperaba de la intervención de cada uno de ellos en el debate. Por este motivo, la investigadora expuso el modo en que debían emitir su discurso (evitando leer, sin utilizar muletillas). El objetivo era demostrar que se trataba de un discurso planificado pero oral, y el recurso del papel solo debía servir como guía a la exposición.

7.4.3.4. Cuarta sesión: Realización del debate

Los alumnos mostraron seguridad a la hora de realizar el debate y expusieron sus discursos con mayor aplomo que en los centros donde se realizó la experiencia anteriormente. Una de las particularidades de este curso es que alguno de los alumnos participan en el taller de teatro y tenían mayor habilidad a la hora de hablar en público.

El caso que se transcribe a continuación es la exposición de un joven que elabora el texto con un lenguaje coloquial, cercano a sus compañeros, pero también argumenta de forma muy estructurada, y plantea, con palabras informales y hasta propias de la jerga juvenil, temas tan importantes como la «juvenilización» o «adolescencización» de la sociedad y el prejuicio adulto al mundo joven. El tema del que habla es el joven y su entorno social.

Creo que las palabras «adolescente» «joven» no son las palabras que al imaginarlas bastantes adultos las ponga una sonrisa en la cara, ya que todo o por lo menos la mayoría de las cosas que dice de nosotros es negativo. Sea lo que sea hagamos todo esta mal, visto por los ojos de algunas personas mayores. La gente no confía en ti, no por nada sino por el simple hecho de haber nacido y estar en la etapa en la que nadie te comprende. Y aparte de eso, siempre se tiende a generalizar y como es más fácil ver lo negativo que hacen los demás, sólo se ven nuestras cosas negativas. Está claro que todos tenemos cosas malas pero en nuestro caso parece que sólo se ve eso.

A menudo se oye: «esta juventud de hoy en día», «nosotros no hacíamos eso», «ahora lo tienen todo», «no valoran no que tienen», «no tienen valores» «son unos vagos»... aunque al parecer este tipo de comentarios se escuchan desde hace muchas generaciones. Si tenemos cosas es porque nos lo han dado y quizá ese no sea nuestro problema sino el de la gente que nos ha educado ya que somos el fruto de la educación que nos han ofrecido.

Valoramos cosas que quizá otras personas no aprecian, al igual que quizás no valoramos o le damos menos importancia a otras que la gente quiere que le demos más. No tenemos espacio en la ciudad ya que parece que molestamos en todos sitios. En muchos lugares te tratan o te miran mal. Te hacen sentirte inferior ya que se creen que por tener más edad son mejores. Es más, si esa gente está acompañada se intentará hacer el gracioso delante de sus amigos. Algunos lugares donde se reúnen grupos de jóvenes los vallan para evitar que se reúnan estos grupos.. Hay muchas personas mayores que exigen el respeto de los jóvenes pero que después no nos respetan. Y lo sorprendente de todo esto es que por un lado critican a los jóvenes pero por otro desean serlo. Mucha gente quiere ser joven, se operan, se llenan de cremas antiarrugas y maquillaje, se compran ropa que está a la moda y quieren hacerse los más guays... (risas) pero luego están criticando a los jóvenes y todo... entonces.. quieren ser como la imagen de joven.

En conclusión, esta sociedad no acepta al joven ni le deja espacio propio aunque idealiza los valores de la juventud y las personas que ya no son jóvenes tratan de aparentarlo.

Es curioso observar cómo el alumno ha internalizado la estructura argumentativa y la ha adaptado para exponer su punto de vista. Esta reflexión generó un intercambio interesante entre sus compañeros. Se transcribe a continuación este fragmento del debate

Alumno/a nº 6.- *Todos los psicólogos dicen que el adolescente, como está en una etapa de cambios, en una nueva etapa de descubrimientos, el adolescente descubre cosas totalmente distintas, entrando en un mundo de adultos, por así decirlo.*

Docente.- *¿Qué decías sobre los psicólogos?*

Alumno, nº 6.- *En cualquier punto de vista que se dé sobre los adolescentes, lo único que importa en realidad... No hay ninguna preocupación por saber qué piensa el adolescente.*

Docente.- *Entonces, ¿Vds. creen que no hay preocupación por sus opiniones?*

Alumno nº 6.- *Dentro de la relación «inter-adultos» está que la señal de los adolescentes están desordenadas, entonces esa misma idea es la que desvaría la nuestra, ¿sabes?*

Docente.- *¿Creen que no se tiene en cuenta al adolescente?*

(Comentarios espontáneos: «no, no se tiene en cuenta»)

Alumno nº 7.- *No, no se tiene en cuenta. Se valora mucho más la opinión de un adulto porque se considera que el adolescente es egoísta, egocéntrico y siempre se valora más la opinión de un adulto...*

Alumno nº 8.- *Aparte de que todavía no nos tienen nada cuenta...*

Alumno, nº 6.- *...¿Cómo van a tener en cuenta la opinión de un adolescente al que consideran que no tiene ninguna idea clara y que lo que piensa ahora, ya luego cambiará cuando sea más maduro?*

7.4.3.5. Quinta sesión: Lectura y análisis de un editorial

En la quinta clase, se retomó el tema inicial, el botellón, y se partió de la lectura y análisis de un editorial del diario El País «Macrobotellón», publicado el 17 de marzo de 2006 (anexo 25).

Como en casos anteriores, el primer aspecto analizado fue explicar de qué noticia parte el editorialista para escribir su comentario. En este caso, se trata de la convocatoria masiva, a través de redes sociales, a participar en macrobotellones por toda la geografía española.

Posteriormente, se analiza la postura del periodista, que sostiene que «los límites de ese derecho acaban cuando se traspasa el de respetar el del resto de la ciudadanía a no ser perturbada con el ruido» o con «la suciedad que reporta el jolgorio». También matiza que no se debe «dramatizar», pero acota que el consumo de alcohol no es la mejor vía de diversión.

Como dato objetivo, el editorialista señala que «un 38% de jóvenes entre 14 y 18 años bebe regularmente en España y se registra un preocupante incremento del consumo de bebidas alcohólicas en esa franja de edad» y no se muestra partidario de alentar la iniciativa sino de aplicar la ley para desanimar a que se ponga en práctica.

Sin embargo, tampoco considera que la represión del botellón sea una solución porque «los abusos encienden la mecha».

La argumentación que presenta este texto fue analizada y discutida por los alumnos.

7.4.3.6. Sexta sesión: Análisis de cartas de lectores

Para finalizar el recorrido por los géneros periodísticos e iniciar la reflexión sobre el género «carta de opinión», se pidió a los alumnos que buscasen en periódicos cartas al director que les hayan despertado interés. Los alumnos trajeron el material y se procedió a realizar una lectura en voz alta de las cartas, analizando los ejes trabajados en 7.4.1.6: reconocer las partes que componen la estructura epistolar, analizar el tema que trata el lector, enumerar los argumentos y explicitar la conclusión. En el anexo 19 se brindan dos ejemplos de textos elegidos por los estudiantes.

7.4.3.7. Séptima sesión: ¿Qué es argumentar? ¿Cómo se elabora un texto argumentativo?

Antes de iniciar la fase de textualización, se realizó una revisión de las características del texto argumentativo, tomando como ejemplos las argumentaciones del editorial y de las cartas de lectores. Esta reflexión sobre el tipo textual argumentativo pretendía que los alumnos pudiesen planificar su propia escritura ajustando sus textos a la tipología. Para organizar los planteamientos teóricos sobre argumentación se utilizó el libro de texto, y materiales realizados por la investigadora (ver anexos 8, 13, 14 y 15).

7.4.3.8. Octava sesión: Elaboración de una carta de lectores

Los alumnos iniciaron en esta clase la textualización. Partieron de una planificación en la que fijaron sus argumentos, revisaron la secuenciación de los mismos y pensaron una hipótesis que debían demostrar o una opinión que buscaban expresar para su carta de lectores. El objetivo de esta carta es polemizar con el editorial que se analizó en la quinta clase de la secuencia didáctica (ver anexo 25).

7.4.3.9. Novena sesión: Corrección grupal de los textos

En las dos experiencias anteriores (el Instituto Centro y el Instituto Noroeste), se trabajó la corrección de textos a partir de una plantilla ideada por la investigadora. A medida que esta plantilla se aplicó, se observaron algunos problemas y por ello se reformó sobre la base de cuatro ejes: texto, párrafo, oración, palabra y normativa

(ver anexo 27). La modificación de la plantilla obedeció a causas didácticas: resultaba más fácil para los alumnos observar deficiencias en los textos partiendo de diferentes niveles de análisis (de lo general –texto- a lo particular –palabra). La aplicación de la plantilla resultó más clara para los estudiantes y les permitió observar que la revisión es un proceso que abarca todos los niveles del texto y no se limita a los aspectos normativos (ortografía y puntuación).

Con esta nueva plantilla de corrección, se llevó a cabo una actividad similar: la corrección de textos por parejas. Se repartieron fotocopias de los trabajos a parejas de alumnos y se les pidió que aplicaran la grilla de corrección. Una vez que finalizaron este ejercicio, se le dio a cada estudiante su trabajo con la corrección de los compañeros y la realizada por la investigadora. Con ambas correcciones, debían rescribir su carta.

Al finalizar la clase, la investigadora realizó una devolución señalando los errores más frecuentes.

7.4.3.10. Décima sesión: Reescritura y cierre

El objetivo de esta clase era lograr que los alumnos fueran capaces de rescribir su carta teniendo en cuenta las correcciones de sus compañeros y de la investigadora. Por ello, los estudiantes releían sus trabajos, identificaban los problemas y rescribieron las cartas.

Quienes lograban terminar su trabajo, leían a la clase la carta rescrita e identificaban los cambios. Antes de finalizar, se realizó una evaluación general de la secuencia didáctica y se les pidió a los alumnos que rellenasen una encuesta para evaluar el desempeño propio, grupal y de la docente (anexo 29).

7.5. Principales problemas de escritura que aparecen en los textos

Una vez finalizada la corrección por parte de los compañeros, se les brinda a los alumnos la plantilla con los comentarios de la profesora para que cuenten con ambos elementos para rescribir el texto. Si bien cada grupo ha trabajado diferentes artículos y editoriales, en todos los casos se realizaron cartas de lectores, por ello los problemas de escritura que aparecen son similares.

Para organizar el análisis, se realizará una sistematización de los fallos teniendo en cuenta la división propuesta por la grilla (texto, párrafo, oración, palabra y normativa). Una vez reconocidos y analizados los errores (ver anexo 28), los alumnos llevan a cabo la reescritura, por ello el detectar los fallos debe ser entendido como una necesidad para mejorar la escritura y no como una forma de sancionar o calificar el trabajo.

7.5.1. Problemas textuales

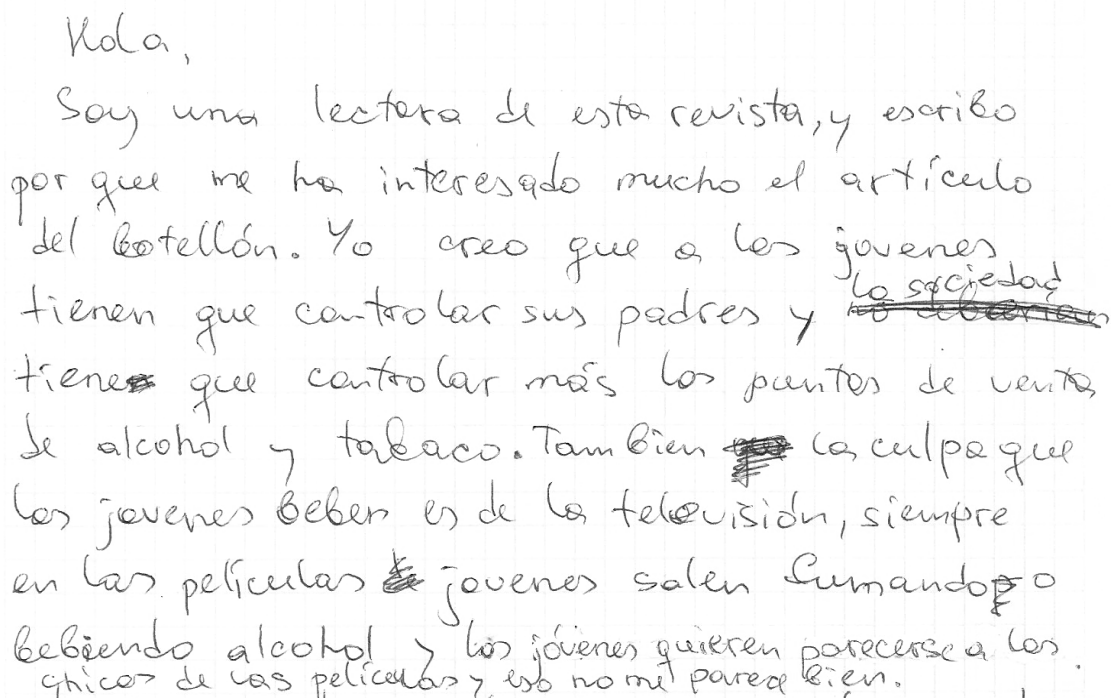
7.5.1.1 Errores relacionados con la interpretación de la consigna

Se debe aclarar a los alumnos que cuando un texto presenta este tipo de errores es porque no se entiende que lo que se ha escrito es una carta de lectores, por ello el escritor debe reelaborar su trabajo teniendo en cuenta cuál es la estructura básica del género:

- a) encabezamiento, en el que el autor se dirige al director del diario.
- b) planteo del tema sobre el que se va a hablar.
- c) relación de este tema con un texto del diario (una nota de opinión, un artículo, otra carta de lectores).
- d) argumentos del autor a favor o en contra del tema planteado.
- e) despedida.

Estos errores, frecuentes en el T1, se subsanan en el T2, después de la revisión (para observar las variaciones, ver 7.4.2).

En el siguiente ejemplo, se observa que la alumna del Instituto Sur ha escrito un texto que no responde a la organización de una carta de lectores. Le falta la referencia al editorial en cuestión (habla de «artículo») y la despedida. Además, recurre a un encabezado propio de otros textos escritos informales, como los correos electrónicos («Hola»).



Hola,

Soy una lectora de esta revista, y escribo por que me ha interesado mucho el artículo del Botellón. Yo creo que a los jóvenes tienen que controlar sus padres y ~~no deberían~~ ^{la sociedad} tener que controlar más los puntos de venta de alcohol y tabaco. También ~~es~~ la culpa que los jóvenes beben es de la televisión, siempre en las películas ~~los~~ jóvenes salen fumando o bebiendo alcohol y los jóvenes quieren parecerse a los chicos de las películas y eso no me parece bien.

En el T2 se mejora la escritura y se ajusta al tipo de texto pedido, aunque se mantienen algunos problemas, como la falta de un cierre, las reiteraciones y ciertas acotaciones improcedentes o redundantes.

7.5.1.2. Errores relacionados con el registro

La carta tiene un emisor, el alumno, y se dirige a un receptor concreto, el director o directora del periódico. Pero también, por tratarse de un texto argumentativo, las opiniones vertidas se relacionan con otros destinatarios, por ejemplo:

- Las autoridades nacionales, autonómicas, municipales
- La ciudadanía, el público en general

Es fundamental que los alumnos reconozcan cuáles son los destinatarios que aparecen y observen cómo se dirigen a ellos y evitar el uso de un registro inapropiado a la situación comunicativa.

En el ejemplo del Instituto Centro, la alumna utiliza expresiones coloquiales como «cabezota», junto con otras de registro culto como «debida vigilancia».

Señor director:

Esta carta es una especie de crítica a la decisión tomada por el gobierno de la Comunidad de Madrid, sobre la prohibición del botellón.

Yo entiendo que para la gente que vive cerca de zonas utilizadas para botellón es un problema por eso, yo creo, que en lugar de prohibirlo, deberían poner zonas especiales para jóvenes. Deberían dejarlos beber alcohol aunque siempre con debida vigilancia en esos lugares.

Los jóvenes son muy cabezotas y basta que los prohíban algo para hacerlo con más frecuencia.

Espero que el gobierno que tenemos en esta comunidad preste mi idea, que, según creo, es la de todos los jóvenes.

7.5.1.3. Errores relacionados con la coherencia y la cohesión

Los errores más frecuentes relacionados con la coherencia se relacionan con la organización del texto, la secuenciación de las ideas. Por este motivo, es fundamental hacer hincapié en la necesidad de planificar el texto, partiendo de un borrador en el que se detallen las ideas principales y las secundarias y se jerarquicen los argumentos.

Se detectan también, aunque en menor medida, problemas en el uso de los conectores y los marcadores textuales, generalmente por una falta de utilización de este recurso para cohesionar el texto. Los errores en la referencia prácticamente son inexistentes, tanto en el T1 como en el T2.

La siguiente carta de lectores, realizada por un alumno del Instituto Sur, muestra problemas en la secuenciación de las ideas y la falta de cohesión entre párrafos a través de conectores. El estudiante debe reestructurar su carta partiendo de los argumentos que desarrolla (los jóvenes no dejan descansar a los vecinos con las prácticas del botellón; los comerciantes no cumplen las normas y venden alcohol a los menores) y, posteriormente, debe llegar a una conclusión (se debe promulgar una ley que impida la venta de alcohol a partir de la medianoche).

Apreciado Señor Director.

Le escribo para hacerle saber que los jóvenes de hoy no respetan las leyes que se dictaron sobre las bebidas alcohólicas. Que los Señores vendedores de bebidas los venden a los menores de edad, y hay una ley que no permite comprar bebidas a los menores de edad.

Que siempre hacen los fines de semana botellón y no dejan descansar a la gente que trabaja o que estudia. Siempre los jóvenes se pasan del alcohol, en la cual yo opino que se establezca una ley que pasado de las 24:00 horas no se venda alcohol.

7.5.1.4. Errores relacionados con la conexión entre párrafos

En este apartado se trabajan los problemas ocasionados por el mal uso de conectores, ordenadores discursivos u organizadores textuales, o bien se busca que el alumno reconozca la necesidad de usarlos para conectar ideas, integrar o relacionar argumentos, organizar su argumentación, etc.

En los trabajos analizados, tanto en el T1 como en el T2, se observan problemas en este aspecto (ver 7.4.1.2), ya que los alumnos desconocen el uso adecuado de estos elementos textuales. Por este motivo, se incluyó como material una explicación sobre conectores y ordenadores discursivos u organizadores textuales (ver anexo 15) en la que se definen estos elementos lingüísticos y se brindan ejemplos.

Con respecto a la correlación verbal, se registran algunos casos de falta de correspondencia entre el indicativo y el subjuntivo en las proposiciones sustantivas («Creo que esa medida carece de lógica») y en las condicionales.

Dentro de este apartado es preciso reflexionar sobre la extensión del texto, un aspecto que contemplaba la primera plantilla y se eliminó en la segunda porque la carta de lectores tiene una extensión fijada de antemano por el diario, por temas de espacio, y este tema se trató en los institutos donde se realizó la experiencia, a punto tal que fueron consultadas las normas de cada periódico y una alumna envió la carta para su publicación. De todas formas, en el estudio de los T1 y T2 se analizó la cantidad de párrafos para observar si las argumentaciones presentaban mayor riqueza después de la revisión (ver 7.4.2).

En el siguiente ejemplo, se observa cómo la alumna del Instituto Centro expresa su opinión en un solo párrafo y no desarrolla, sino que enuncia, sus argumentos. Además de problemas por la falta de extensión, la carta tiene errores de registro («querido señor director», «gracias por su atención»), anacolutos («Yo que soy adolescente me parece muy bien») y errores de puntuación.

Querido Señor director:

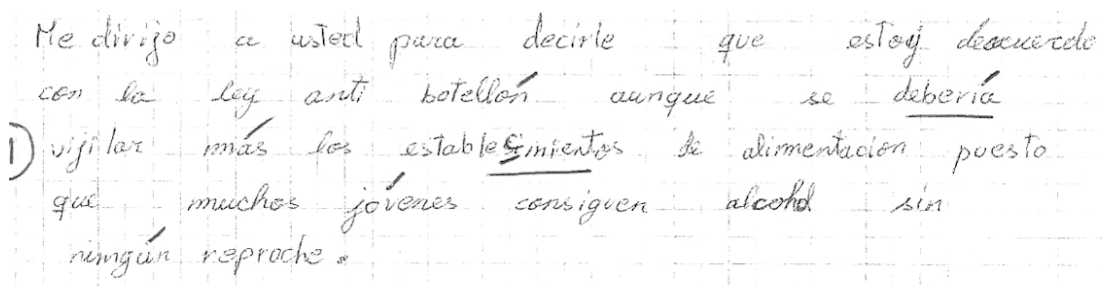
con respecto al su artículo "ni botellín", yo que soy adoles-
cente me parece bien respetar a las vecinas los fines
de semana cuando bebamos en la calle, por eso
creo que sería una buena idea habilitar un recinto
apto para nuestras reuniones y así no molestar
gracias por su atención.

Atentamente

7.5.1.5. Errores relacionados con el ámbito inter-oracional

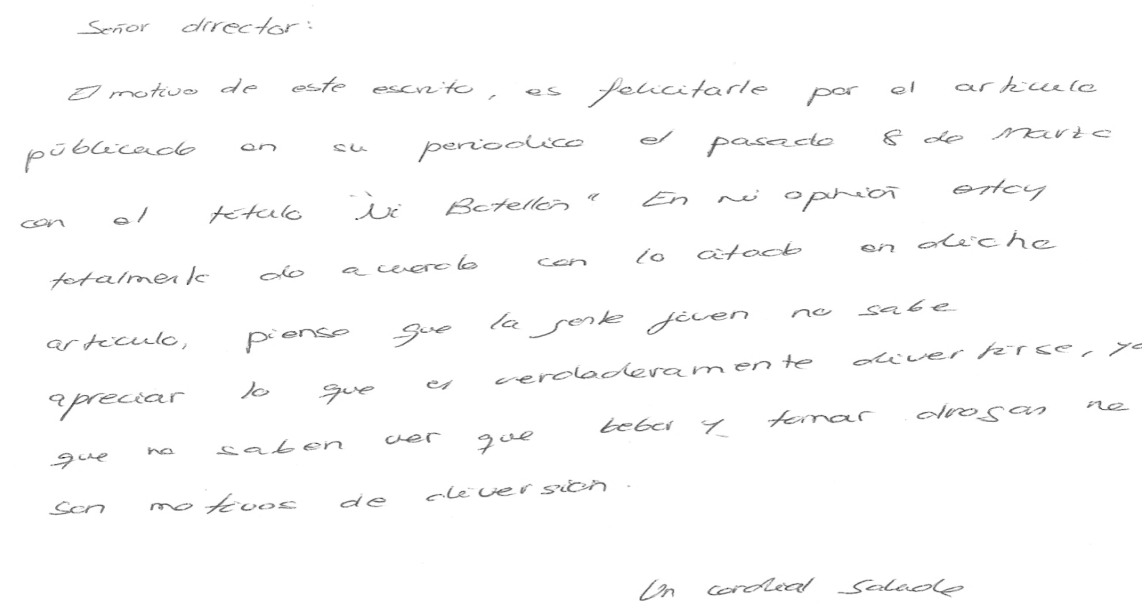
Los errores relacionados con el orden de los elementos oracionales, la concordancia y la rección preposicional no son frecuentes en el T1 ni en el T2. De todas formas, es preciso subrayar la necesidad de revisar y releer los textos para corregir algunas faltas de concordancia entre el sujeto y el verbo, o el adjetivo y el sustantivo. También se debe revisar el uso de las preposiciones, en especial en los casos de verbos que exigen determinado complemento de régimen.

La carta de lectores de este alumno del Instituto Sur presenta un caso de falta de concordancia entre el sujeto y el verbo en la oración «se debería vigilar más los establecimientos de alimentación» en vez de «se deberían vigilar más», ya que se trata de una *pasiva con se* y debe concordar el verbo «deber» con «establecimientos».



Me dirijo a usted para decirle que estoy de acuerdo
con la ley anti botellón aunque se debería
1) vigilar más los establecimientos de alimentación puesto
que muchos jóvenes consiguen alcohol sin
ningún reproche.

Los anacolutos también aparecen en los T1 en forma bastante frecuente y suelen corregirse en el T2. En el siguiente ejemplo se observa en la oración: «En mi opinión estoy de acuerdo».



Señor director:

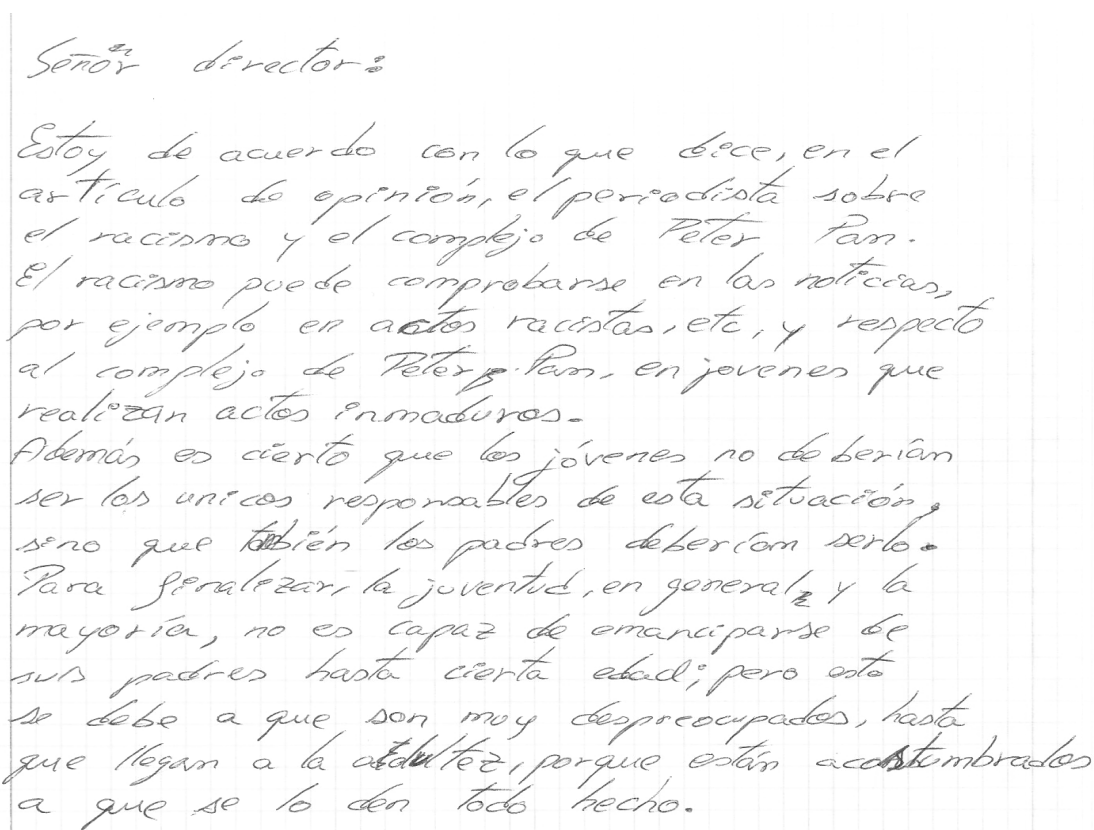
El motivo de este escrito, es felicitarle por el artículo publicado en su periódico el pasado 8 de marzo con el título "Ni Botellón" En mi opinión estoy totalmente de acuerdo con lo dicho en dicho artículo, pienso que la gente joven no sabe apreciar lo que es verdaderamente divertirse, y que no saben ver que beber y tomar drogas no son motivos de diversión.

Un cordial Saludo

7.5.1.6. Errores propios del ámbito léxico

En el T1 es frecuente la reiteración innecesaria de palabras o expresiones, y, por ello, en la revisión, se hace hincapié en la necesidad de utilizar sinónimos o palabras afines. Para lograr un texto de mayor calidad en el T2, se debe subrayar la importancia de la variedad y la precisión en el vocabulario y éste es uno de los logros alcanzados, ya que los cambios entre el primer texto y el que se produjo después de la revisión presentan cambios estadísticamente significativos (ver 7.4.2).

La carta de lectores que se expone a continuación permite observar como el alumno del Instituto Noroeste en el mismo párrafo «cierta edad», en lugar de utilizar una expresión similar o un sinónimo.



Señor director:

Estoy de acuerdo con lo que dice, en el artículo de opinión, el periodista sobre el racismo y el complejo de Peter Pan. El racismo puede comprobarse en las noticias, por ejemplo en actos racistas, etc., y respecto al complejo de Peter Pan, en jóvenes que realizan actos inmaduros.

Además es cierto que los jóvenes no deberían ser los únicos responsables de esta situación, sino que también los padres deberían serlo. Para generalizar, la juventud, en general, y la mayoría, no es capaz de emanciparse de sus padres hasta cierta edad; pero esto se debe a que son muy desprecupados, hasta que llegan a la ~~adultez~~ ^{adulter}, porque están acostumbrados a que se lo den todo hecho.

7.5.1.7. Errores del ámbito normativo

Los aspectos normativos presentan problemas para los alumnos, especialmente respecto de la ortografía y la puntuación. Los errores ortográficos (tildes, cambio de letras) son frecuentes en el T1 pero suelen enmendarse en el T2. Lo mismo ocurre con problemas de puntuación (uso de la coma, del punto), posiblemente porque la modificación de estos errores no implica grandes cambios a la hora de rescribir, en tanto que el uso de conectores o las reformulaciones, por ejemplo, son un ejercicio más complejo.

La presentación del trabajo merece un comentario aparte, ya que algunos estudiantes optan por entregar el texto en folios con el membrete del instituto y un porcentaje elevado utiliza hojas mal cortadas con enmiendas y tachaduras. Sobre este aspecto no se dieron consignas de trabajo específicas porque el objetivo era analizar aspectos de escritura. De todas formas, en la plantilla de corrección se les agregó este apartado porque es preciso que los alumnos sean conscientes de la importancia de la presentación de un trabajo escrito en un ámbito formal como es el instituto.

Los ejemplos de faltas ortográficas y errores de puntuación son frecuentes en el T1 y se revierten en gran parte en el T2. A modo de ejemplo, se reproducen fragmentos de cartas de lectores.

Señor director:

Me dirigo a usted para presentarle
mis desahucio en el artículo aparecido
en su edición "Inquietante retrato de la
Juventud española". En ese texto el periodista
opina que la juventud española son desgraciados
sin embargo, no todos los jóvenes son así, su
actitud tiene que ver con el entorno
en el que se rodea, ya sea por parte de los
padres, que no hablan con sus hijos, ni se
preocupan por sus problemas y les dan todo lo
que necesitan pero no les dan amor, por esta
razón hay jóvenes que no se preocupan por
su futuro, pero considero que no toda la
juventud es igual, por eso los periodistas
no deberían hablar de ellos en general, deberían
hacer una diferencia, de edades, de actitudes y
lo mejor para obtener estos resultados sería
observar más a la juventud.

Esta carta, de una alumna del Instituto Noroeste, tiene errores de cambio de letra («dirigo» por «dirijo») y tildes («articulo» por «artículo»).

Señor director:

Me dirigo a usted para presentarle
mis desahucio en el artículo aparecido
en su edición "Inquietante retrato de la
Juventud española". En ese texto el periodista
opina que la juventud española son desgraciados

En otro ejemplo, también del Instituto Noroeste, se observa la aparición de abreviaturas no convencionales, como es el uso del signo «q» en lugar de «que» o «muxos» por «muchos». Estos casos aparecen en los trabajos escritos porque los alumnos están acostumbrados a los códigos de escritura del móvil y del chat y a veces les resulta difícil tomar distancia y reconocer que el registro es académico y no coloquial.

Para finalizar quiero agregar que otros aspectos relacionados con la juventud como la tolerancia, la solidaridad, integración no aparecen reflejados en este editorial y son ~~tanto~~ tan importantes o más que los q se han señalado.

7.6. Ejemplos de cartas escritas por los alumnos

Para llevar a cabo la reescritura de la carta de lectores, se deben tener en cuenta algunas pautas:

- Releer el texto realizado
- Observar detenidamente las correcciones realizadas por la profesora y los compañeros
- Distinguir el tipo de errores y revisarlos en forma separada.

A continuación se observa un ejemplo de un alumno del Instituto Centro. Se trata de un joven dominicano, con tres años de residencia en España. Este dato es importante porque prácticamente su escolarización ha sido completa fuera del sistema español.

El T1 que presente este joven es el siguiente:

Lector: este proyecto de ley establece estas limitaciones Pero NO se an puesto a pensar que los JOVENES en las PLAZAS Pueden llegar a consumir alcohol aunque LA LEY LO PROHIBA. las medidas que se deben tomar deberian ser practicas con implantacion de agentes oficiales en los lugares donde haya un botellon para poder impedir que los JOVENES se acerquen a la bebida.

Se observan errores de todo tipo: en primer lugar, no se ajusta al género (carta de lectores), ya que encabeza su texto con la palabra «lector», en lugar de «señor director» y no presenta un cierre adecuado. En segundo lugar, no realiza una introducción al tema («este proyecto de ley establece estas limitaciones» es una

afirmación vaga, no especifica a qué proyecto se refiere); tampoco realiza una correcta distribución de párrafos, ya que debería abrir un segundo párrafo para dar sus opiniones «Las medidas que se deben tomar deberían ser drásticas (...)».

En cuarto lugar, desde el punto de vista léxico no evita las reiteraciones (deben/deberían) y finalmente, en quinto lugar, presenta problemas normativos como el verbo «han» sin hache («an puesto a pensar») o «jóvenes», «drásticas» y «botellon» sin tilde.

En el T2 se observa una considerable mejora del texto. En primer lugar, se ajusta a la consigna de trabajo (tiene una introducción y un cierre adecuados al género); los párrafos están relacionados con una idea (en el primero, comenta la ley y en el segundo expone sus sugerencias) y finaliza la carta utilizando un conector que retoma las ideas expuestas en el primer párrafo. También corrige las faltas ortográficas, aunque mantiene algún error («jóvenes» aparece con y sin tilde).

Algunos fallos persisten, como la ausencia de una introducción al tema. «Este proyecto de ley» es una afirmación imprecisa, ya que no se sabe a qué ley hace referencia la carta.

S.T./A Directora/A.

Este proyecto de ley establece ciertas limitaciones al consumo de alcohol en zonas públicas pero los legisladores no se han puesto a pensar en que los jóvenes pueden llegar a consumir alcohol en las plazas aunque las normas lo prohibían. Las medidas que se ~~deben~~ tomar deberían ser más drásticas, con implantación de agentes oficiales en los lugares donde haya un botellon para poder impedir que los jóvenes se acerquen a la bebida.

Por lo dicho anteriormente, considero que las medidas son aceptables porque el consumo excesivo de alcohol puede causar daños irreversibles en los ciudadanos.

7.7. Conclusión

El objetivo general planteado en el diseño de las tres secuencias didácticas, escribir un texto argumentativo a partir de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas recogidas en el modelo elaborado por el Grupo Didactext, ha sido cumplido satisfactoriamente en los tres centros donde se realizó la investigación.

Se han observado, no obstante, variaciones en la aplicación de la secuencia didáctica, si bien se partió de una planificación común que tuvo en cuenta la realización de los contenidos conceptuales y procedimentales del proceso de escritura del texto argumentativo, estudiados a partir de géneros periodísticos de opinión.

Los objetivos, contenidos, procedimientos, actitudes y metodología propuestos por la investigadora se desarrollaron a lo largo del proceso de comprensión y producción de los textos, en las distintas sesiones y mediante las diferentes actividades que respondían a las fases del proceso de escritura.

Si bien es cierto que la puesta en práctica del diseño común fue similar en los tres institutos, hubo diferencias respecto a los materiales utilizados que pudieron influir en el desarrollo de la secuencia didáctica y, por lo tanto, de la investigación.

La secuencia didáctica, planificada en diez clases, se respetó en los tres centros, pero no así la temporalización de cada sesión. Las causas fueron las siguientes:

- En algún caso, el desarrollo de la secuencia situó esta metodología como algo excepcional, al margen de la dinámica de la clase, algo complementario, fundamentalmente respecto de la revisión textual.
- Surgieron acontecimientos excepcionales (el 11M, por ejemplo, en la aplicación de la SD en el Instituto Centro), que hicieron modificar el día del aula.
- Se vio necesario agregar, en el desarrollo de la SD en el Instituto Noroeste, modelos para trabajar el debate.

El procedimiento llevado en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica ha sido similar y se han trabajado las cuatro destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) a partir de las siguientes actividades:

- Actividades grupales orales: puesta en común, lluvia de ideas, reflexión y recogida por parte de la investigadora de las ideas previas y de los conocimientos adquiridos.
- Actividades individuales: escribir un texto para guiar la exposición del debate, escribir a modo de borrador y escribir el texto definitivo.

- Actividades de enlace: ordenar y estructurar el material elaborado por los propios alumnos que servía para iniciar y mantener la progresión de la propia SD.

En el desarrollo de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta los contenidos referentes al desarrollo de actitudes y capacidades de observación, de crítica y de reflexión como fuentes de conocimiento, y, a la vez, como proceso de aprendizaje para escribir mejor.

Capítulo 8: Análisis de los resultados de los textos producidos

8.1. Introducción

Este capítulo contiene la descripción y el análisis de los resultados obtenidos a partir de la corrección de los textos argumentativos producidos por los alumnos de los tres institutos. Como se desarrolla en el capítulo 7, en la secuencia didáctica (SD) se propuso a los estudiantes la producción de un texto argumentativo (T1), que posteriormente fue revisado sobre la base de unas pautas de reescritura. Al finalizar dicha corrección, los alumnos debían entregar otro texto reelaborado (T2). Sobre un total de 65 alumnos, se escogen los T1 y los T2 de los 39 que completaron la secuencia didáctica, es decir, realizaron el T1, aplicaron la plantilla de corrección y rescribieron sus textos. Estos setenta y ocho trabajos, 39 sin revisión (T1) y los otros 39 textos reescritos, después de la revisión (T2), se corrigieron sobre la base del cuestionario para la corrección de los textos argumentativos (ver anexo 30).

Este cuestionario puede dividirse en seis aspectos que guían la lógica de las preguntas acerca de:

1. preguntas relacionadas con la construcción del texto (1, 2), especialmente, con adecuación, coherencia y cohesión.
2. sobre el tipo textual argumentativo (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 20 y 26).
3. con la construcción del párrafo (10, 11, 12 y 13).
4. sobre la estructura oracional (14, 15, 16, 17 y 18).
5. referentes a aspectos léxicos (19, 21, 22, 23).
6. sobre temas de normativa (24 y 25).

Se analizan 69 variables en dos momentos distintos, y, en base a la comparación de ambas, se puede determinar la existencia o no de cambios, los cuales tienen como única explicación el efecto causado por la intervención, entendiendo por «intervención», la incidencia de la fase de «revisión» del texto escrito.

Como se observa a continuación, las variables dependientes que se relacionan o comparan son las mismas pero en momentos particulares, y la única variable experimental o independiente es la intervención docente.

Este tipo de estudio responde a un diseño experimental *antes-después*, pero en este caso en particular se realiza sobre el supuesto de que no existen otras variables explicativas. Es decir, en este análisis los cambios percibidos entre el momento 1 y el momento 2, a partir de aquí T1 y T2, son entendidos como consecuencia de la revisión.

A continuación, se procede a efectuar el análisis de frecuencia de aparición de las variables en los textos, con el fin de comprobar los cambios que se producen en el T1 y en el T2. Se analiza la distribución de estas frecuencias para observar el número de casos en los que se producen modificaciones en los datos. Constatada esta diferencia, se procede a comprobar si ésta es significativa o no. Para ello, se utilizan dos tipos de pruebas: una prueba paramétrica para variables continuas (asociadas a una cantidad) y otra prueba no paramétrica para variables nominales dicotómicas (sí/no).

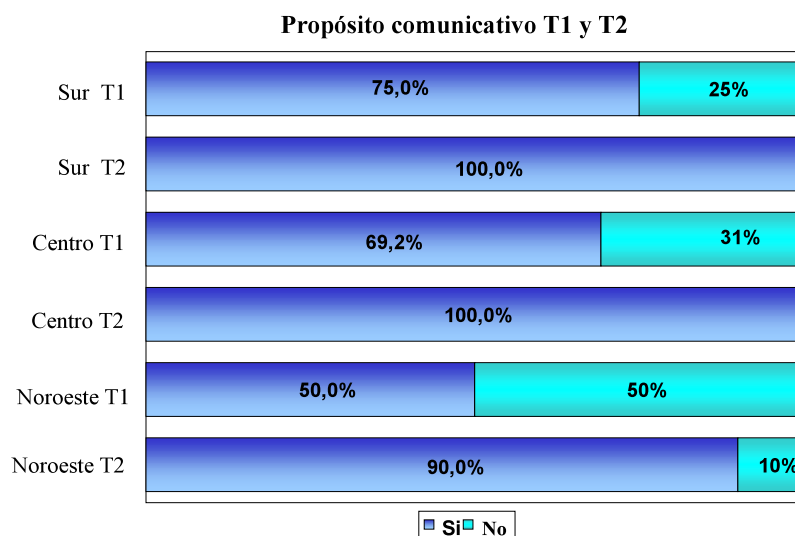
Conforme a los datos anteriormente descritos, se procede a observar y a analizar las diferencias en cada centro y entre los tres centros. Se describen a continuación los resultados obtenidos.

8.2. Aspectos estudiados

En los textos analizados (T1 y T2) se ha aplicado el cuestionario de corrección y se analizaron los siguientes aspectos:

- Textuales: propósito comunicativo, intención comunicativa, estructura argumentativa organizada, introducción del tema, exposición de hechos, uso de los organizadores y los conectores.
- Propios de la argumentación: exposición de argumentos, tipos de argumentos utilizados (objetivos, autoridad y por ejemplificación), aparición de falacias, aparición de implícitos, presuposiciones, sobreentendidos.
- Párrafo: organización de los párrafos, tipos de conexión entre párrafos.
- Oraciones: tipos de oraciones utilizadas, faltas de concordancia, disfunciones.
- Léxico con valor argumentativo, repeticiones.
- Aspectos normativos: aspectos orto-tipográficos, puntuación

8.2.1. Propósito comunicativo



Gráfica 8.1.: Propósito comunicativo. T1 y T2 por centro.

Como se observa en el cuadro, un 68% de los alumnos no han alcanzado el propósito comunicativo en el T1. Luego de la intervención, casi la totalidad de los textos del T2 se ajustan al propósito comunicativo; es decir, que de los 26 textos que no cumplían con este requisito en el T1, 25 lo alcanzan en el T2.

Propósito comunicativo	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
Sí	13	38	33,3	97,4
No	26	1	66,7	2,6
Total	39	39	100	100

Tabla 8.1: Propósito comunicativo por cantidad de casos. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,000 ^a
N de casos válidos	39	

a.Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.2: Propósito comunicativo. Prueba de Mc Nemar.

El resultado de la prueba estadística permite decir que la diferencia evidenciada entre T1 y T2 es relevante, y que, por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo.

A la hora de evaluar la adecuación al propósito comunicativo por cada centro, se observa que el Instituto Sur presenta en el T1 mejores resultados, con un

75%, seguido por el Instituto Centro, con un 69,2%. El Instituto Noroeste presenta los peores resultados con un 50% de falta de ajuste a la consigna.

RESULTADOS T1

Propósito comunicativo	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	4	4	5	13
Sí	12	9	5	26
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.3: Propósito comunicativo. Resultado T1 por centro.

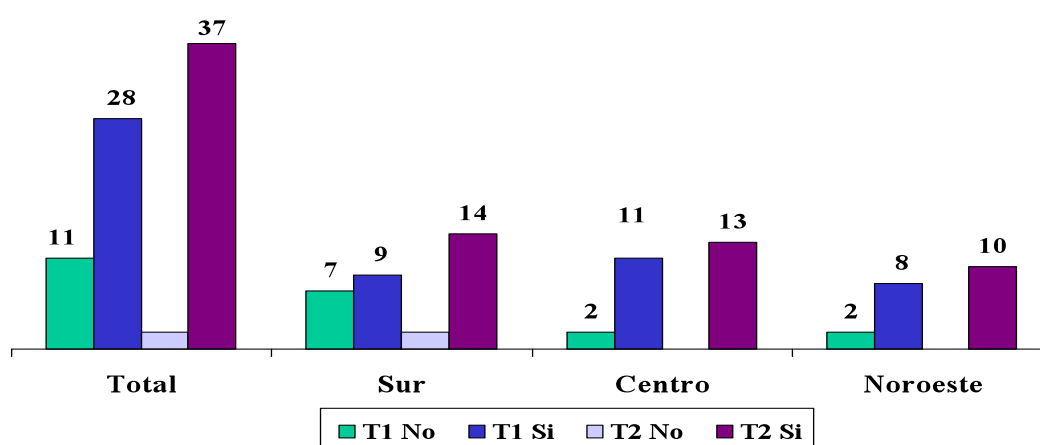
Tanto el cuadro como el gráfico que se exponen a continuación dan cuenta de que la intervención fue sumamente efectiva porque la totalidad de los textos reelaborados se ajustaron al propósito comunicativo en los textos del Instituto Sur y del Instituto Centro. En el caso del Instituto Noroeste, la intervención resultó igualmente efectiva, ya que el 90% de los alumnos alcanzaron el objetivo.

RESULTADOS T2

Propósito comunicativo	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	0	0	1	1
Sí	16	13	9	38
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.4: Propósito comunicativo. Resultado T2 por centro.

8.2.2 Intención comunicativa



Gráfica 8.2.: Intención comunicativa. T1 y T2 por centro.

En los resultados generales de la primera medición, es decir, antes de la corrección, se observa que, en más del 70% de los textos, el registro es apropiado a la intención comunicativa, es decir, 28 de los 39 alumnos que componen la muestra general presentaron en sus textos originales este requisito de escritura. Una vez aplicada la intervención, se observa que el porcentaje de textos que cumple con el requisito asciende a casi el 95%, lo cual da cuenta de que, luego de la reelaboración, 37 de los 39 textos alcanzaron este objetivo.

Intención comunicativa	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	11	2	28.2	5.1
Sí	28	37	71.8	94.9
Total	39	39	100	100

Tabla 8.5: Intención comunicativa por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,004 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.6: Intención comunicativa. Prueba McNemar.

En este caso también las diferencias entre los resultados del T1 y el T2 son estadísticamente significativas, y las mismas se atribuyen al efecto de la intervención, con lo cual se demuestra la hipótesis de trabajo.

Analizando los resultados por cada uno de los institutos, se observa que es menor la cantidad de textos que no poseen intención comunicativa que los que sí la contienen. En este caso, la mayor cantidad de textos que no se ajustan a la consigna se registra en el Instituto Sur.

RESULTADOS T1

Intención comunicativa	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	7	2	2	13
Sí	9	11	8	26
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.7: Intención comunicativa. Resultado T1 por centro.

En el T2 los resultados dan cuenta de que la intervención logró el objetivo pretendido, ya que casi la totalidad de los textos reelaborados poseen intención comunicativa, excepto en dos casos del Instituto Sur, donde no se observa este requisito de la textualidad.

RESULTADOS T2

Intención comunicativa	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	2	0	0	13
Sí	14	13	10	26
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.8: Intención comunicativa. Resultado T2 por centro.

8.2.3. Estructura argumentativa organizada

En este caso, el 56,4% de los textos del T1 presenta una estructura argumentativa organizada, es decir, de los 39 textos, 22 presentaron este requisito. Como resultado de la intervención, se evidencia, en 32 de los T2, una estructura argumentativa organizada, mientras que en 7 casos perdura, aún después de la corrección y la reelaboración, la falta de estructura y organización.

Estructura argumentativa organizada	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	17	7	43.6	17.9
Sí	22	32	56.4	81.1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.9: Estructura argumentativa organizada por cantidad de casos T1 T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,006 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.10: Estructura argumentativa organizada. Prueba de McNemar.

La tabla anterior permite aseverar que las diferencias entre los resultados del T1 y el T2 son estadísticamente significativas y se atribuyen al efecto de la intervención.

Los cuadros que figuran a continuación registran la distribución de los casos que poseen estructura argumentativa y los que no, según cada instituto.

RESULTADOS T1

Estructura argumentativa organizada	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	6	6	5	17
Sí	10	7	5	22
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.11: Estructura argumentativa organizada. T1 por centro.

RESULTADOS T2

Estructura argumentativa organizada	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	7	2	2	13
Si	9	11	8	26
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.12: Estructura argumentativa organizada. T2 por centro.

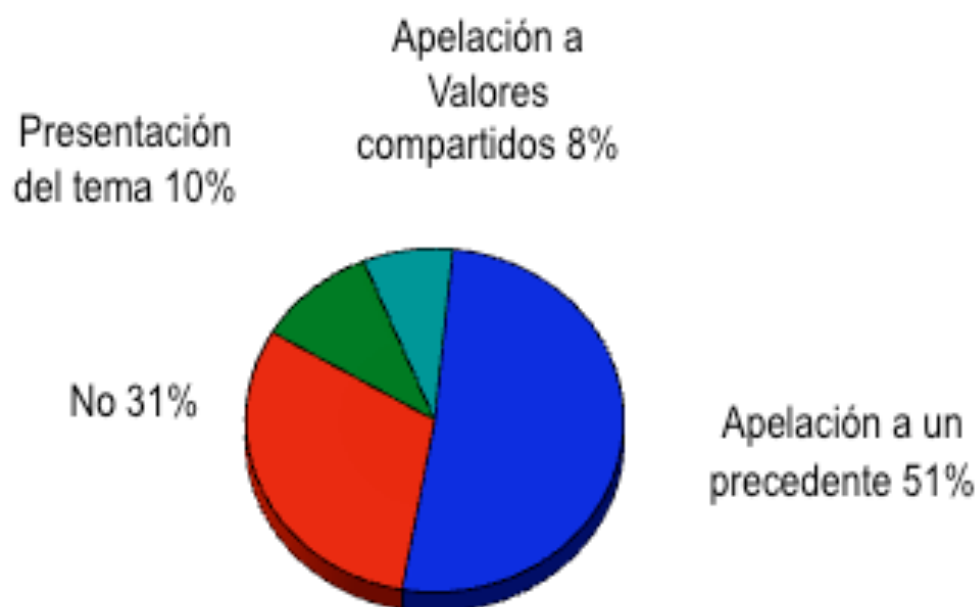
8.2.4. Introducción al tema

En 12 de los textos analizados en el T1, no se presenta una introducción al tema; 4 textos lo introducen de manera directa, y el resto lo hace a través de la apelación a un precedente, o por medio de la apelación a valores compartidos. Es decir, en 20 casos, la introducción al tema se realiza por medio de la mención a una situación anterior, y en tres casos, haciendo referencia a una opinión, un sentimiento compartido.

Si estos resultados se comparan con los del T2, se observa que la cantidad de casos que no introduce el tema desciende a 5, y que se mantiene la apelación a un precedente como la modalidad más utilizada para introducir al lector en el tema sobre el cual se está escribiendo.

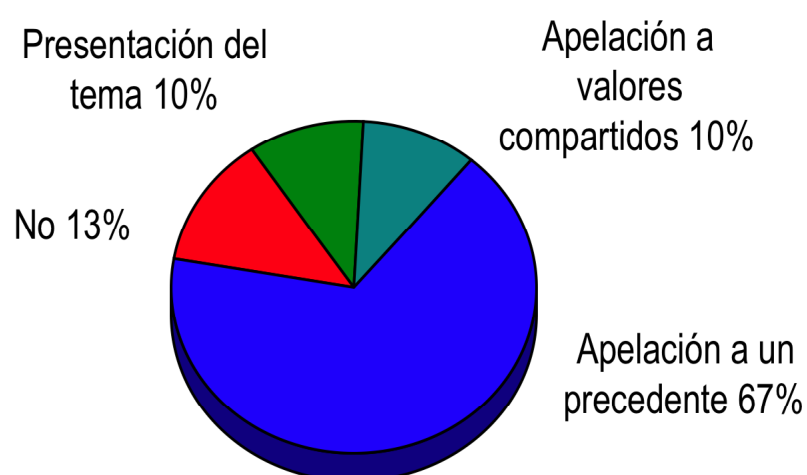
Como se observa, tanto en los gráficos como en el cuadro inicial, si bien se producen modificaciones en cuanto a la introducción al tema, no son relevantes a la hora de aplicar la prueba estadística.

T1



Gráfica 8.3.: Introducción al tema T1.

T2



Gráfica 8.4.: Introducción al tema T2.

Introducción al tema	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	12	5	30.8	12.8
Presentación del tema	4	4	10.3	10.3
Apelación a valores compartidos	3	4	7.7	10.3
Apelación a un precedente	20	26	51.3	66.7
Total	39	39	100	100

Tabla 8.13: Introducción al tema por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	7,333	4	,119
N de casos válidos	39		

Tabla 8.14: Introducción al tema. Prueba de McNemar y Bowker.

RESULTADOS T1

Introducción del tema	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	4	4	4	12
Presentación del tema	3	1	0	4
Apelación a valores compartidos	1	2	0	3
Apelación a un precedente	8	6	6	20
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.15: Introducción al tema. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Introducción del tema	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	1	3	1	5
Presentación del tema	3	1	0	4
Apelación a valores compartidos	2	2	0	4
Apelación a un precedente	10	7	9	26
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.16: Introducción al tema. Resultado T2 por centro.

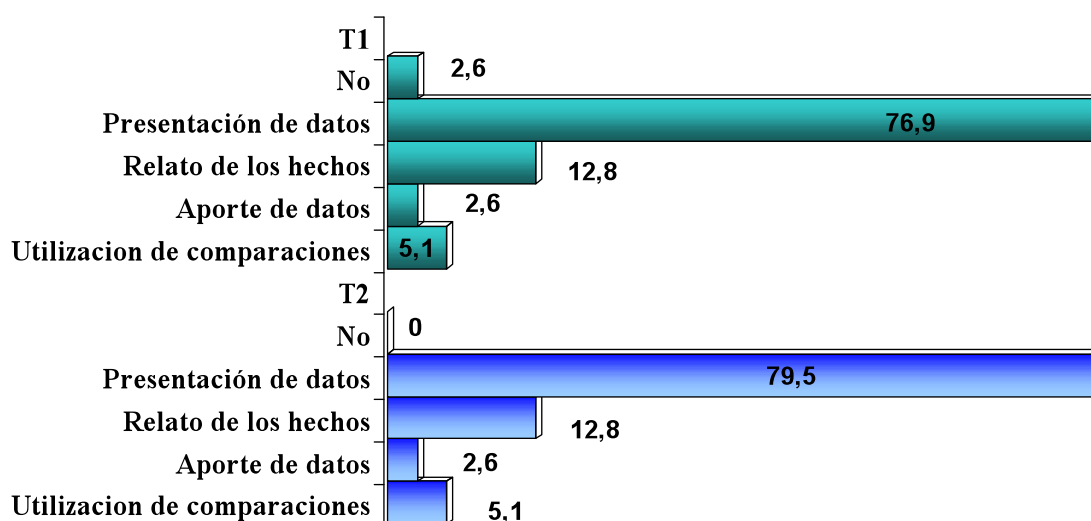
Si se comparan los resultados del T1, según los casos particulares de cada centro, se observa que los alumnos del Instituto Noroeste que introdujeron el tema, lo hicieron apelando a un precedente. En los otros dos institutos, si bien la apelación a precedentes es la forma más utilizada, se registran variaciones. En el Sur, se utiliza, en segundo lugar, la presentación de temas, y, en tercer lugar, la apelación a valores, mientras que en el Centro se invierte el orden. Un dato interesante es que las cantidades de casos que no introducen el tema se distribuyen equitativamente entre los tres institutos.

En el T2, el orden de preferencia en cuanto a formas utilizadas para la introducción al tema se mantiene.

8.2.5. Exposición de hechos

En cuanto a la exposición de los hechos, solo un caso de los 39 analizados no presenta este requisito en el T1. En los 38 restantes, los hechos se presentan directamente, dando cuenta de los datos; a través del relato de los hechos; de la utilización de comparaciones o del aporte de datos nuevos.

Para concluir, se puede decir que el único caso que en el T1 no realiza la exposición de los hechos, en el T2, lo hace por medio de la presentación de datos.



Gráfica 8.5.: Exposición de hechos T1 y T2.

Exposición de hechos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	1	0	2,6	0
Presentación de datos	30	31	76,9	79,5
Relato de los hechos	5	5	12,8	12,8
Aporte de datos	1	1	2,6	2,6
Utilización de comparaciones	2	2	5,1	5,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.17: Exposición de hechos por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	.	.	.
N de casos válidos	39		

a. Sólo se efectuará el cálculo para tablas de PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Tabla 8.18: Exposición de hechos. Prueba de McNemar y Bowker.

Si se comparan los resultados entre los institutos, se observa que el único texto en el que no se exponen los hechos es el de un alumno del Instituto Centro.

RESULTADOS T1

Expone hechos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	0	1	0	1
Presentación de datos	14	9	7	30
Relato de los hechos	1	2	2	5
Aporte de datos	0	0	1	1
Utilización de comparaciones	1	1	0	2
Total	16	13	10	39

Tabla 8.19: Exposición de hechos. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Expone hechos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
Presentación de datos	14	10	7	31
Relato de los hechos	1	2	2	5
Aporte de datos	0	0	1	1
Utilización de comparaciones	1	1	0	2
Total	16	13	10	39

Tabla 8.20: Exposición de hechos. Resultado T2 por centro.

Si bien, desde el punto de vista estadístico, los resultados no permiten entender como «significativas» estas variables, si se realiza un análisis de tipo cualitativo se puede afirmar que la intervención permite modificar y enriquecer el

T2, a partir de las correcciones realizadas al T1, ya que el alumno que no expone los hechos, en su primer trabajo, logra realizarlo en la etapa de la reescritura.

8.2.6. Exposición de argumentos. Argumentos objetivos, de autoridad y por ejemplificación

En la totalidad de los casos se hace una exposición de los argumentos, tanto en el T1 como en el T2. El dato que cabe mencionar es que, de los tipos de argumentos utilizados, los objetivos aparecen en los 39 textos originales, 27 de los cuales presentaron también argumentos por ejemplificación. Los argumentos de autoridad solo aparecen en un caso.

En el T2 se repite la tendencia observada en el T1: todos los textos utilizan argumentos objetivos y un único caso presenta un argumento de autoridad. La variación se produce en los casos que utilizan argumentos por ejemplificación, que aumentan de 27 en el T1 a 32 en el T2.

Exposición de argumentos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
Sí	39	39	100	100
Expone argumentos objetivos	Cantidad de casos		Porcentaje	
Sí	39	39	100	100

Tabla 8.21: Exposición de argumentos y argumentos objetivos. T1 y T2.

En estos dos casos no se calcula test de hipótesis ya que en ambos la totalidad de las unidades se concentran en una de las categorías, situación que se mantiene en la medición o registro del T2.

Expone argumentos por ejemplificación	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	12	7	30,8	17,9
Sí	27	32	69,2	82,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.22: Exposición de argumentos por justificación. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,063 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.23: Exposición de argumentos por ejemplificación. Prueba de McNemar.

Expone argumentos de autoridad	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	38	38	97,4	97,4
Sí	1	1	2,6	2,6
Total	39	39	100	100

Tabla 8.24: Exposición de argumentos de autoridad .T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.25: Argumentos por autoridad. Prueba de McNemar.

En cuanto a las variables «Expone argumentos por ejemplificación» y «Expone argumentos de autoridad», se observa que, si bien en el primer caso se dan modificaciones, las mismas no son estadísticamente significativas ya que el valor es mayor a 0.05.

En el segundo caso, el valor de la prueba es mayor a 0.05, pero en este caso, al no percibirse diferencias entre el T1 y T2, da cuenta de una constante.

Ya que la totalidad de los textos analizados (T1 y T2) exponen argumentos, y especialmente argumentos objetivos, resulta interesante ver cómo se distribuye entre los institutos el uso de los argumentos por ejemplificación. Con respecto a esta variable, se observa que todos los trabajos del Instituto Noroeste presentan este tipo de argumentos, mientras que en el T1 los de Sur se reparten equitativamente entre las categorías sí y no y los del Centro registran más del doble de casos en los aparecen argumentos por ejemplificación.

RESULTADOS T1

Argumentos por ejemplificación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	8	4	0	12
Sí	8	9	10	27
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.26: Argumentos por ejemplificación. Resultados T1 por centro.

RESULTADOS T2

Argumentos por ejemplificación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	6	1	0	7
Sí	10	12	10	32
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.27: Argumentos por ejemplificación. Resultado T2 por centro.

8.2.7. Aparición de falacias

Aparición de falacias	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	38	39	97,4	100
Sí	1	0	2,6	0
Total	39	39	100	100

Tabla 8.28: Aparición de falacias por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	.	.	^a .
N de casos válidos	39		

a. Sólo se efectuará el cálculo para tablas de PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Tabla 8.29: Aparición de falacias. Prueba de McNemar y Bowker.

En este caso, la prueba de significancia no arroja ningún resultado ya que, como se ha especificado anteriormente, en una de las celdas aparece el valor 0. El cambio debe ser explicado a partir de otras observaciones.

Casi la totalidad de los textos, 38, no presentan falacias en la escritura en el T1, situación que se supera luego de la intervención, ya que la ausencia de falacias en la escritura se da en la totalidad de los casos.

Si se comparan los resultados obtenidos por cada subgrupo en particular, se observa que el único caso que presenta falacias en el T1 pertenece al instituto Noroeste, situación que se revierte en el T2.

RESULTADOS T1

Aparición de falacias	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	13	9	38
Sí	0	0	1	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.30: Aparición de falacias. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Aparición de falacias	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	13	10	39
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.31: Aparición de falacias. Resultado T2 por centro.**8.2.8. Aparición de implícitos, presuposiciones, sobreentendidos**

En 23 trabajos del T1, es decir, el 59%, aparecen presuposiciones u omisiones. En el T2, la cantidad de textos se reduce a 9, lo cual quiere decir que 14 de los 23 textos originales superaron estos errores en el T2.

Aparición de presuposiciones u omisiones	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	16	30	41	76,9
Sí	23	9	59	23,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.32: Aparición de presuposiciones u omisiones. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.33: Aparición de presuposiciones u omisiones. Prueba de McNemar.

Esta superación de la aparición de presuposiciones u omisiones resulta, una vez aplicada la prueba de McNemar, estadísticamente relevante. Es decir, que se acepta el supuesto de que dicha superación se debe exclusivamente al efecto causado por la intervención, con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

En cuanto a la presencia de presuposiciones u omisiones, en el T1 se ve que las mayores frecuencias se registran en la categoría SI, salvo en el Instituto Sur. En el segundo momento, T2, esta situación es notoriamente superada y pasan a registrarse solo 9 casos, siendo en el Instituto Sur donde se registra el mayor número de textos que evitan las presuposiciones u omisiones.

RESULTADOS T1

Aparición de presuposiciones u omisiones	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	8	5	3	16
Sí	8	8	7	23
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.34: Aparición de presuposiciones u omisiones. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Aparición de presuposiciones u omisiones	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	14	8	8	30
Sí	2	5	2	9
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.35: Aparición de presuposiciones u omisiones. Resultado T2 por centro.

8.2.9. Párrafos

El tratamiento de la variable «párrafos» fue realizado a partir de la utilización de indicadores, es decir, «párrafo» pasó a constituir una dimensión y las categorías de análisis correspondientes son el ajuste a la norma, la cantidad que contiene cada texto y la conexión entre los párrafos del texto.

8.2.9.1. Párrafos ajustados a la norma

Un poco más del 50% de los casos no ajusta los párrafos a la norma en el T1, mientras que en el T2 se evidencia una disminución en la proporción de textos que no se ajustan a la norma, la cual desciende a casi el 35%. Esto quiere decir que, en la segunda medición, 6 textos superaron este error.

Párrafos ajustados a la norma	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	20	14	51,3	35,9
Sí	19	25	48,7	64,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.36: Párrafos ajustados a la norma por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,031 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.37: Párrafos ajustados a la norma. Prueba de McNemar.

Las modificaciones en cuanto a la presencia de párrafos ajustados a la norma son estadísticamente relevantes, por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

Si se observan los resultados, según cada instituto, éstos dan cuenta de que tanto en el Sur como en el Noroeste la mayoría de los textos presentan párrafos que no se ajustan a la norma, mientras que en el Instituto Centro es mayor la cantidad de casos que se ajustan a ella. En el T2 se advierte que en el Instituto Centro se produjo la mayor cantidad correcciones como consecuencia de la intervención.

RESULTADOS T1

Párrafos ajustados a la norma	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	9	5	6	20
Sí	7	8	4	19
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.38: Párrafos ajustados a la norma. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Párrafos ajustados a la norma	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	8	1	5	14
Sí	8	12	5	25
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.39: Párrafos ajustados a la norma. Resultado T2 por centro.

8.2.9.2. Cantidad de párrafos

En el T1 la mayoría de los textos cuentan con una cantidad de párrafos que oscila entre cinco y uno. En la tabla se observa que 11 casos presentan 4 párrafos; 10 utilizan 2 párrafos; 7 presentan 3; 6 se organizan en 5 párrafos, y, en 5 casos, utilizan un solo párrafo para desarrollar el texto.

En el segundo momento, T2, se mantiene la categoría 4 párrafos como la que contempla la mayor cantidad de casos. Pero el dato llamativo es que en el T2 aumenta la cantidad de párrafos necesarios para elaborar el texto, decrece la cantidad de textos que cuenta con 1 ó 2 párrafos y aumenta considerablemente la categoría 4 párrafos y 3 párrafos, Asimismo, decrece la cantidad que utilizó 5 párrafos en el momento T1, pero aparecen casos de textos de 6 párrafos.

Cantidad de párrafos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
1	5	3	12,8	7,7
2	10	4	25,6	10,3
3	7	10	17,9	25,6
4	11	16	28,2	41,0
5	6	4	15,4	10,3
6	0	2	0	5,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.40: Cantidad de párrafos y cantidad de casos T1 y T2.

Cantidad de párrafos	Prueba t- Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
				95% Intervalo de confianza para la diferencia				
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior			
Par T1-T2	-,436	,882	,141	-,722	-,150	-3,085	38	,004

Tabla 8.41: Modificación de párrafos por Prueba t.

Según los valores arrojados por la prueba estadística, se puede decir que las modificaciones en las cantidades de párrafos empleados son efectos directos de la intervención.

La mayoría de los textos del Instituto Sur cuentan con 4 párrafos. Por su parte, en el Centro, el mayor número de textos presenta 3 párrafos, y, en el Noroeste, las categorías 2 y 4 párrafos muestran la misma cantidad de casos.

En el T2, la mayor cantidad de casos se registra en las categorías 3 y 4 párrafos, en todos los institutos. En el Instituto Sur aparecen dos textos que se estructuran en 6 párrafos.

RESULTADOS T1

Cantidad de párrafos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
1	1	3	1	5
2	4	2	4	10
3	3	4	0	7
4	5	2	4	11
5	3	2	1	6
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.42: Cantidad de párrafos. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Cantidad de párrafos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
1	2	0	1	5
2	2	1	1	10
3	1	6	3	7
4	8	3	5	11
5	1	3	0	6
6	2	0	0	0
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.43: Cantidad de párrafos. Resultado T2 por centro.

8.2.9.3. Correspondencia de párrafos con ideas

En el T1, en 30 de los 39 casos, se observa que los párrafos que componen el texto se asocian con una idea. De los 9 casos en los que no se observa conexión párrafo-idea, sólo 2 sortearon este error en el texto del T2.

Párrafo-idea	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	9	7	23,1	17,9
Si	30	32	76,9	82,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.44: Párrafo-idea por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,754 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.45: Párrafo-idea. Prueba de McNemar.

Si bien hay cambios entre la relación párrafo-idea que se da en el T1, comparado con el T2, los mismos no pueden ser considerados estadísticamente significativos.

Asimismo, se puede ver que es en el Instituto Noroeste donde se registra, en el T1, la mayor cantidad de textos con párrafos sin conexión a una idea, situación que no es superada luego de la intervención. Resulta llamativo, a los efectos de este análisis, un resultado como el obtenido en el Instituto Sur, ya que, después de la intervención, en el T2, se registra un aumento de la cantidad de textos que no conectan los párrafos a una idea. Sólo en el Instituto Centro se da una superación por parte de los 3 casos originales, ya que en el T2 el total de textos presenta la relación párrafo-idea.

RESULTADOS T1

Párrafo Idea	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	4	3	2	9
Sí	12	10	8	30
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.46: Párrafo-idea. Resultado T1 por centro.

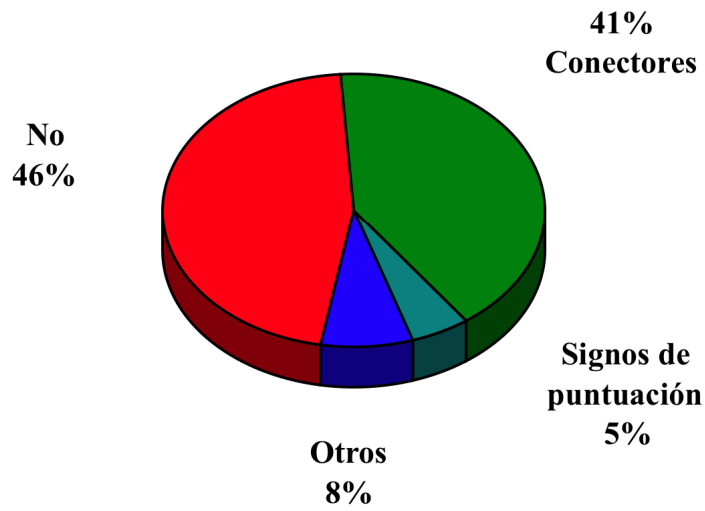
RESULTADOS T2

Párrafo Idea	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	5	0	2	7
Sí	11	13	8	32
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.47: Párrafo-idea. Resultado T2 por centro.**8.2.9.4. Conexión de los párrafos entre sí**

En el T1, se observa que, en 18 textos, los párrafos no están conectados entre sí. Los 21 trabajos que presentan conexión sí se hallan vinculados mayormente por medio de conectores.

T1



Gráfica 8.6.: Conexión de los párrafos entre sí. T1.

T2



Gráfica 8.7.: Conexión de los párrafos entre sí. T2.

Conexión entre párrafos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	18	8	46,2	20,5
Por medio de conectores	16	19	41,0	48,7
Mediante signos de puntuación	2	6	5,1	15,4
Otros	3	6	7,7	15,4
Total	39	39	100	100

Tabla 8.48: Conexión entre párrafos por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	10,667	5	,058
N de casos válidos	39		

Tabla 8.49: Conexión entre párrafos. Prueba de McNemar y Bowker.

Si bien se perciben modificaciones en la interconexión de párrafos, no resultan estadísticamente significativas.

Si se analiza la distribución por instituto, se percibe que es en el Centro donde se produce el cambio más significativo. En el Sur se presenta la mayor variedad de usos, y en el Noroeste no se registra la conexión de los párrafos mediante el uso de signos de puntuación en el T2. En la categoría «otros», se observa la aparición de operadores textuales que facilitan la interpretación del texto («Por lo que respecta a... »).

RESULTADOS T1

Conexión entre párrafos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	9	7	2	18
Por medio de conectores	7	4	5	16
Mediante signos de puntuación	0	1	1	2
Otros	0	1	1	2
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.50: Conexión entre párrafos. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

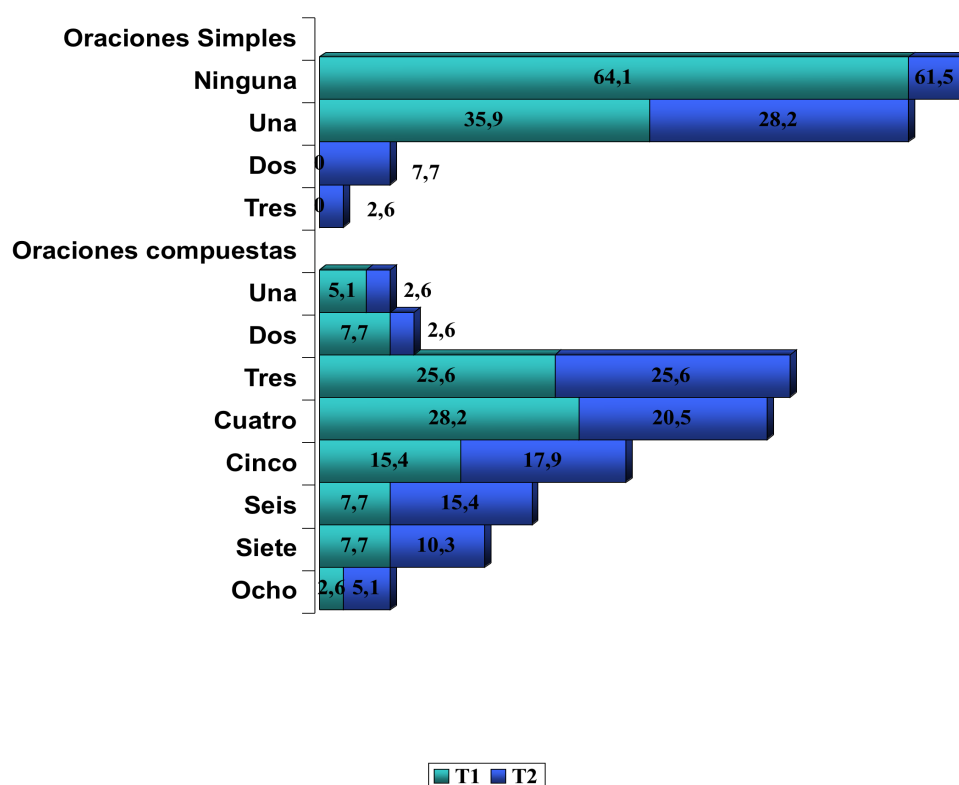
Conexión entre párrafos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	6	1	1	8
Por medio de conectores	6	7	6	19
Mediante signos de puntuación	2	4	0	6
Otros	2	1	3	6
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.51: Conexión entre párrafos. Resultado T2 por centro.

8.2.10. Oraciones

En este punto se trata la cantidad de oraciones simples y compuestas que aparecen en el T1 y el T2 y la presencia de oraciones concesivas.

.2.10.1. Cantidad de oraciones simples y compuestas



Gráfica 8.8.: Cantidad de oraciones simples y compuestas.

Cantidad de oraciones simples	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
Ninguna	25	24	64,1	61,5
Una	14	11	35,9	28,2
Dos	0	3	0	7,7
Tres	0	1	0	2,6
Total	39	39	100	100

Tabla 8.52: Cantidad de oraciones simples por cantidad de casos T1 y T2.

Las oraciones que se utilizan en los textos son mayormente del tipo compuestas, en 25 de los 39 casos no se presenta ninguna oración simple en el T1. Todos los trabajos presentan oraciones compuestas, como mínimo una, y, como máximo, 8, y mayoritariamente se utilizan 4 oraciones compuestas en los textos del T1. En el T2 las distribuciones entre las categorías que dan cuenta del menor uso de oraciones compuestas se mantiene, lo relevante es que aumenta la cantidad de textos que constan de entre 5 y 8 oraciones compuestas.

Cantidad de oraciones compuestas	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
Una	2	1	5,1	2,6
Dos	3	1	7,7	2,6
Tres	10	10	25,6	25,6
Cuatro	11	8	28,2	20,5
Cinco	6	7	15,4	17,9
Seis	3	6	7,7	15,4
Siete	3	4	7,7	10,3
Ocho	1	2	2,6	5,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.53: Cantidad de oraciones compuestas por cantidad de casos T1 y T2.

Prueba t- de muestras relacionadas

Variables relacionadas	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
				95% Intervalo de confianza para la diferencia				
	Media	Desviación tip.	Error típ. de la media	Inferior	Superior			
Par Oraciones simples T1-T2	-,154	,630	,101	-,358	,050	-1,525	38	,135
Par Oraciones compuestas T1-T2	-,538	1,502	,240	-1,025	-,052	-2,239	38	,031

Tabla 8.54: Variables relacionadas por Prueba t.

En cuanto a la cantidad de oraciones simples y compuestas, se observa que la diferencia significativa es la presentada por las oraciones compuestas. En el caso de las oraciones simples, si bien hay modificaciones, no son estadísticamente significativas. Por su parte, el valor del test en las oraciones compuestas demuestra que los cambios que se presentan en el T2 responden a la aplicación de la intervención, por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo.

8.2.10.2. Oraciones concesivas

La presencia de oraciones concesivas en su gran mayoría es nula, aunque cabe mencionar que en 8 casos aparece una y en un caso dos oraciones de este tipo. En T2, la utilización de oraciones concesivas se mantiene en los mismos valores que en la medición del T1.

Cantidad de oraciones concesivas	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
Ninguna	30	30	76,9	76,9
Una	8	8	20,5	20,5
Dos	1	1	2,6	2,6
Total	39	39	100	100
Ninguna	30	30	76,9	76,9

Tabla 8.55: Cantidad de oraciones concesivas por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	,000	1	1,000
N de casos válidos	39		

Tabla 8.56: Cantidad de oraciones concesivas. Prueba de McNemar y Bowker.

No se percibe ningún cambio y es por esa razón por la que los resultados de la comparación no le asignan ningún valor relevante desde el punto de vista estadístico.

En los resultados particulares se observa la misma cantidad de los institutos que presentan casos que hacen uso de oraciones concesivas.

RESULTADOS T1

Oraciones Concesivas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	12	10	8	30
Una	3	3	2	8
Dos	1	0	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.57: Oraciones concesivas. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Oraciones Concesivas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	13	10	7	30
Una	2	3	3	8
Dos	1	0	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.58: Oraciones concesivas. Resultado T2 por centro.

8.2.11. Modalizadores

El siguiente cuadro da cuenta de los tipos de modalizadores que los alumnos utilizaron en los textos. Se pretende comparar y observar cuáles han sido más utilizados en el T1 y el T2.

Tipos de modalizadores		Cantidad de casos		Porcentaje	
		T1	T2	T1	T2
Asertivos	No	33	33	84,6	84,6
	Si	6	6	15,4	15,4
Apreciativos	No	6	4	15,4	10,3
	Si	33	35	84,6	89,7
Deónticos	No	21	26	53,8	59,0
	Si	18	16	46,2	41,0
Total		39	39	100	100

Tabla 8.59: Tipos de modalizadores por cantidad de casos T1 y T2.

El tipo de modalizador más recurrente es el «apreciativo», tanto en el T1 como en el T2. Los menos utilizados son los asertivos, y, en cuanto a los deónticos, se observa que desciende su uso en el T2.

8.2.11.1. Modalizadores asertivos

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.60: Modalizadores asertivos. Prueba de McNemar.

No se percibe ningún cambio y es por esa razón por la que los resultados de la comparación no le asignan ningún valor relevante a la intervención.

8.2.11.2. Modalizadores apreciativos

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,500 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.61: Modelizadores apreciativos. Prueba de McNemar.

Los cambios percibidos no se pueden relacionar con los efectos de la intervención.

8.2.11.3. Modalizadores deónticos

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,500 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.62: Modelizadores deónticos. Prueba de McNemar.

Los cambios percibidos no se pueden relacionar con los efectos de la intervención.

En las tablas de distribución de frecuencias, se ve claramente que en los tres institutos la categoría que tiene más registros es la de «apreciativos». Los deónticos y asertivos son utilizados en menor proporción.

RESULTADOS T1

Modalizadores		Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
Asertivos	No	13	12	8	33
	Sí	3	1	2	6
Apreciativos	No	2	3	1	6
	Sí	14	10	9	33
Deónticos	No	10	7	4	21
	Sí	6	6	6	18

Tabla 8.63: Modalizadores. Resultado T1 por centro.

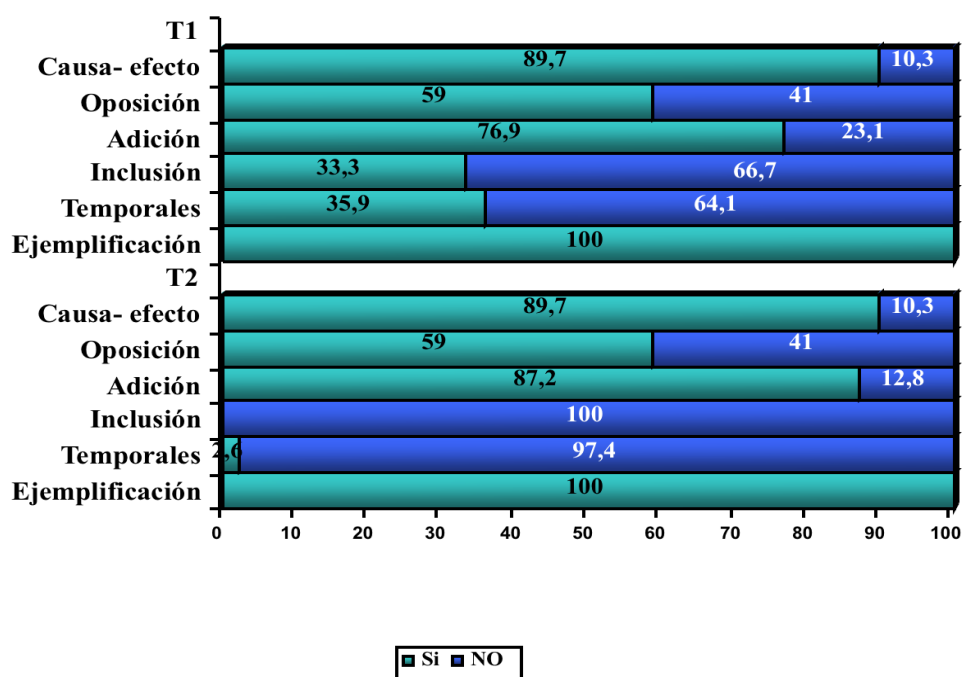
En el segundo momento, T2, lo llamativo es que desciende la utilización del resto de los tipos de modalizadores y aumenta el uso de los apreciativos.

RESULTADOS T2

Modalizadores		Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
Asertivos	No	13	12	8	33
	Sí	3	1	2	6
Apreciativos	No	2	1	1	6
	Sí	14	12	9	33
Deónticos	No	12	7	4	21
	Sí	4	6	6	18

Tabla 8.64: Modalizadores. Resultado T2 por centro.

8.2.12. Conectores



Gráfica 8.9.: Uso de los conectores. T1 T2.

Tanto el gráfico como el cuadro que se expone a continuación reflejan que en el T1 los textos presentan un uso considerable de conectores, principalmente los «causa-efecto», «ejemplificación» y «adición». Los conectores de «inclusión» y los «temporales» se utilizan en menor medida.

En el T2, la proporción de conectores «causa-efecto», «ejemplificación» y «oposición» se mantiene, observándose una creciente aparición de conectores del tipo «adición» y desapareciendo casi en su totalidad el uso de los conectores «temporales». No se utilizan, en ningún caso, conectores del tipo de «inclusión».

Tipo de conectores		Cantidad de casos		Porcentajes	
		T1	T2	T1	T2
Causa – efecto	NO	4	4	10,3	10,3
	SI	35	35	89,7	89,7
Oposición	NO	16	16	41,0	41,0
	SI	23	23	59,0	59,0
Adición	NO	9	5	23,1	12,8
	SI	30	34	76,9	87,2
Inclusión	NO	26	39	66,7	100
	SI	13	0	33,3	0
Temporales	NO	25	38	64,1	97,4
	SI	14	1	35,9	2,6
Ejemplificación	NO	0	0	0	0
	SI	39	39	100	100

Tabla 8.65: Tipo de conectores por cantidad de casos T1 y T2.

En cuanto a las modificaciones en el uso de distintos tipos de conectores, las mismas en el caso de producirse, como se percibe con los de adición, no pueden explicarse a partir de la intervención. En este caso los cambios se deben a otras variables explicativas que no fueron contempladas. El resto de los conectores al no presentar cambios, los valores exceden el 0.05 de significancia y en casos como en el de los por inclusión al contener un valor menor a 1 en la celda, no se puede explicar a partir del test el resultado.

RESULTADOS T1

Conectores		Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
Causa- efecto	No	2	1	1	4
	Sí	14	12	9	35
Oposición	No	8	6	2	16
	Sí	8	7	8	23
Adición	No	3	6	0	9
	Sí	13	7	10	30
Inclusión	No	16	0	10	26
	Sí	0	13	0	13
Temporales	No	16	0	9	25
	Sí	0	13	1	14
Ejemplificación	No	0	0	0	0
	Sí	16	13	10	39

Tabla 8.66: Tipos de conectores. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Conectores		Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
Causa- efecto	No	2	0	2	4
	Sí	14	13	8	35
Oposición	No	8	6	2	16
	Sí	8	7	8	23
Adición	No	2	3	0	5
	Sí	14	10	10	39
Inclusión	No	16	13	10	26
	Sí	0	0	0	0
Temporales	No	16	13	9	34
	Sí	0	0	1	1
Ejemplificación	No	0	0	0	0
	Sí	16	13	10	39

Tabla 8.67: Tipos de conectores. Resultado T2 por centro.

8.2.12.1. Conectores de causa-efecto

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.68: Conectores causa-efecto. Prueba de McNemar.

8.2.12.2. Conectores de oposición

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.69: Conectores de oposición. Prueba de McNemar.

8.2.12.3. Conectores de adición

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,125 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.70: Conectores de adición. Prueba de McNemar.

8.2.12.4. Conectores de inclusión

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	.	.	^a
N de casos válidos	39		

a. Sólo se efectuará el cálculo para tablas de PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Tabla 8.71: Conectores por inclusión. Prueba de McNemar y Bowker.

8.2.12.5. Conectores temporales

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.72: Conectores temporales. Prueba de McNemar.

8.2.12.6. Conectores de ejemplificación

En este caso no se calcula test de hipótesis ya que la totalidad de las unidades se concentra en una de las categorías, situación que se mantiene en la medición o registro del T2.

8.2.13. Organizadores

En cuanto a la inclusión de parámetros de organización del texto, es decir, que den cuenta del inicio, la continuidad y el cierre de los temas, en el T1, 6 casos presentan organizadores de inicio, 11 de continuidad, 6 de cierre, y en ningún caso se observa la presencia de organizadores de digresión. Si bien en el T2 se producen modificaciones, solo en el caso de los organizadores de continuidad es notoria, ya que se percibe un aumento de 11 a 16. El resto de los tipos de organizadores se modificaron levemente o en cantidad menor.

Organizadores		Cantidad de casos		Porcentaje	
		T1	T2	T1	T2
De inicio	No	33	32	84,6	82,1
	Sí	6	7	15,4	17,9
De continuidad	No	28	23	71,8	59
	Sí	11	16	26,2	41
De cierre	No	33	29	84,6	74,4
	Sí	6	10	15,4	25,6
De digresión	No	39	39	100	100
	Sí	0	0	0	0

Tabla 8.73: Organizadores por cantidad de casos T1 y T2.

8.2.13.1. Organizadores de inicio

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.74: Organizadores de inicio. Prueba de McNemar.

Los cambios en el uso de organizadores de inicio no resultan relevantes a los fines del análisis.

8.2.13.2. Organizadores de continuidad

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,063 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.75: Organizadores de continuidad. Prueba de McNemar.

Si bien se producen cambios en el uso de este tipo de organizadores, los mismos no encuentran su causa en la intervención.

8.2.13.3. Organizadores de cierre

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,125 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.76: Organizadores de cierre. Prueba de McNemar.

Se producen cambios en el uso de este tipo de organizadores pero no son estadísticamente significativos.

Por su parte, no se aplica el test de prueba de hipótesis a organizadores de digresión porque los mismos no presentan ninguna modificación, y una categoría de respuesta permanece en valor 0, ausencia.

Si se compara entre los institutos, se observa que en la mayoría de los casos hay ausencia de estos organizadores. Luego de la intervención, si bien se modifican los registros, se mantiene el resultado anterior.

RESULTADOS T1

Organizadores textuales		Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
De inicio	No	14	10	9	33
	Sí	2	3	1	6
De continuidad	No	10	9	9	29
	Sí	6	4	1	11
De cierre	No	14	11	8	33
	Sí	2	2	2	6
De digresión	No	16	13	10	39
	Sí	0	0	0	0

Tabla 8.77: Organizadores textuales. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Organizadores textuales		Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
De inicio	No	14	9	9	39
	Sí	2	4	1	7
De continuidad	No	8	6	9	29
	Sí	8	7	1	16
De cierre	No	14	8	7	29
	Sí	2	5	3	10
De digresión	No	16	13	10	39
	Sí	0	0	0	0

Tabla 8.78: Organizadores textuales. Resultados T2 por centro.

8.2.14. Léxico con valor argumentativo

Como se puede verificar en el cuadro, solo dos textos del total que conforman la muestra registran valor argumentativo, uno perteneciente al Instituto Sur y otro al Centro.

Léxico con valor argumentativo	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	2	2	5,1	5,1
Sí	37	37	94,9	94,9
Total	39	39	100	100

Tabla 8.79: Léxico con valor argumentativo por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.80: Léxico con valor argumentativo. Prueba de McNemar.

Como se percibe una constante en el tiempo, el test permite decir que, en este caso, la intervención no produjo ninguna modificación.

RESULTADOS T1

Léxico con valor argumentativo	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	1	1	0	16
Sí	15	12	10	37
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.81: Léxico con valor argumentativo. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Léxico con valor argumentativo	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	1	1	0	16
Sí	15	12	10	37
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.82: Léxico con valor argumentativo. Resultado T2 por centro.

8.2.15. Cierre del texto escrito

En el T1, 22 textos presentan un cierre, mientras que 17 carecen de él. En el T2, el número de textos que tienen un cierre explícito asciende a 27, es decir, 5 de los trabajos incluyeron un cierre después de la revisión.

Como se puede ver en las comparaciones entre los institutos, en el T1, en todos los casos, es mayor el número de textos que presentan un cierre que los que no. Por su parte, en el T2, los resultados del Sur no sufrieron modificaciones; solo un alumno del Noroeste incluyó un cierre en la carta de lectores; en tanto que la mejora de los textos del Centro es la más notable.

Cierre del texto	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	17	12	43,6	30,8
Si	22	27	56,4	69,2
Total	39	39	100	100

Tabla 8.83: Cierre del texto por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,063 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.84: Cierre del texto. Prueba de McNemar.

Si bien se observan cambios en la aparición de apartado conclusivo, los mismos no encuentran su causa en la intervención.

RESULTADOS T1

Cierre del texto	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	5	6	6	17
Sí	11	7	4	22
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.85: Cierre del texto. Resultado T1 por centro.**RESULTADOS T2**

Cierre del texto	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	5	2	5	12
Sí	11	11	5	27
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.86: Cierre del texto. Resultado T2 por centro.**8.2.16. Faltas de concordancia**

Como se puede observar en los cuadros de este apartado, en todas las dimensiones y variables consideradas, se registra mayor cantidad de casos que no presentan faltas ni disfunciones.

En cuanto a la falta de concordancia, se registran tres casos de orden nominal en el T1, y nueve de orden textual. En el T2, este tipo de falta se subsana en tres casos, uno de orden nominal y dos de orden textual, pero permanece en nueve casos.

Falta de concordancia	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	27	30	69,2	76,9
De orden nominal	3	2	7,7	5,1
De orden textual	9	7	23,1	17,9
Total	39	39	100	100

Tabla 8.87: Falta de concordancia por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	1,000	2	,607
N de casos válidos	39		

Tabla 8.88: Falta de concordancia. Prueba de McNemar y Bowker.

En cuanto a la falta de concordancia, las modificaciones no son estadísticamente significativas. En la comparación entre institutos se observa que la mayoría de los errores de orden textual, en el T1, se concentran en los trabajos del Instituto Centro y se mantienen en el T2. Los otros dos institutos presentan pocas variaciones entre T1 y T2.

RESULTADOS T1

Falta de concordancia	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	11	9	7	27
De orden nominal	2	0	1	3
De orden textual	3	4	2	9
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.89: Falta de concordancia. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Falta de concordancia	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	13	9	8	30
De orden nominal	2	0	0	2
De orden textual	1	4	2	7
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.90: Falta de concordancia. Resultado T2 por centro.

8.2.17. Repeticiones

En este apartado se analiza el uso de sinónimos, de hiperónimos y de palabras técnicas. También se observan otras herramientas semánticas como el uso de palabras del mismo campo semántico o del mismo campo léxico.

8.2.17.1. Uso de sinónimos

El uso de sinónimos es poco frecuente en los textos del T1, y aparece en un caso del Instituto Centro y en uno del Noroeste. En el T2, en cambio, se incrementa este uso en 13 trabajos, destacándose el aumento en los textos del Instituto Centro.

Uso de sinónimos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	37	26	94,9	66,7
Sí	2	13	5,1	33,3
Total	39	39	100	100

Tabla 8.91: Uso de sinónimos por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,001 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.92: Uso de sinónimos. Prueba de McNemar.

En este caso, el aumento en el uso de sinónimos es efecto directo de la intervención. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Uso de sinónimos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	12	9	37
Sí	0	1	1	2
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.93: Uso de sinónimos. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso de sinónimos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	12	7	7	37
Sí	4	6	3	2
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.94: Uso de sinónimos. Resultado T2 por centro.

8.2.17.2. Uso de hiperónimos

En cuanto al uso de hiperónimos, se observa una baja proporción de esta categoría semántica, tanto en el T1 como en el T2, ya que el registro de casos que utilizan hiperónimos pasa de 3 a 6.

En el T1, la distribución de los casos efectivos es totalmente equitativa, ya que a cada instituto corresponde uno.

En el T2, la mayor cantidad de casos de hiperonimia se registra en el Instituto Centro.

Uso de hiperónimos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	36	33	92,3	84,6
Sí	3	6	7,7	15,4
Total	39	39	100	100

Tabla 8.95: Uso de hiperónimos por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,250 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.96: Uso de hiperónimos. Prueba de McNemar.

Los cambios observados en el uso de hiperónimos no pueden relacionarse directamente con el efecto de la intervención, es decir, no son estadísticamente significativos.

RESULTADOS T1

Uso de hiperónimos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	12	9	36
Sí	1	1	1	3
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.97: Uso de hiperónimos. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso de hiperónimos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	14	10	9	33
Sí	2	3	1	6
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.98: Uso de hiperónimos. Resultado T2 por centro.

8.2.17.3. Uso de palabras técnicas

En el T1 ningún texto presenta palabras técnicas, pero en el T2 se registran 4 casos, que se distribuyen equitativamente entre textos del Instituto Centro y Noroeste.

Uso de palabras técnicas	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	39	35	100	89,7
Sí	0	4	0	10,3
Total	39	39	100	100

Tabla 8.99: Uso de palabras técnicas por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	.	.	^a .
N de casos válidos	39		

a. Sólo se efectuará el cálculo para tablas de PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Tabla 8.100: Uso de palabras técnicas. Prueba de McNemar y Bowker.

Las modificaciones en el uso de palabras técnicas, al asumir el valor 0, no permiten aplicar el test de hipótesis.

RESULTADOS T1

Uso de palabras técnicas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	13	10	39
Sí	0	0	0	0
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.101: Uso de palabras técnicas. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso de palabras técnicas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	11	8	39
Sí	0	2	2	0
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.102: Uso de palabras técnicas. Resultado T2 por centro.

8.2.17.4. Otras herramientas semánticas

Como se observa en el cuadro, en el T1 se observa la presencia de siete textos que presentan otras herramientas semánticas, como las paráfrasis o las palabras de referencia muy generalizada («hacer», «cosa»). Esta situación se incrementa en el T2, en el que el total de textos que presentan dichas herramientas asciende a 15.

Otras herramientas semánticas	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	32	24	82,1	61,5
Sí	7	15	17,9	38,5
Total	39	39	100	100

Tabla 8.103: Otras herramientas semánticas por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,008 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.104. Otras herramientas semánticas. Prueba de Mc Nemar.

El cambio que se da en el uso de otras herramientas semánticas entre T1 y T2 es efecto de la intervención. Es decir, hay un cambio estadísticamente significativo, y, por ello, se acepta la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula.

Con respecto a las diferencias entre los institutos, se observa que en el Sur es donde se registran más casos, 3 en el T1 y 6 en el T2.

RESULTADOS T1

Otras herramientas semánticas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	13	11	8	32
Sí	3	2	2	7
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.105: Otras herramientas semánticas. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Otras herramientas semánticas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	10	9	5	24
Sí	6	4	5	15
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.106: Otras herramientas semánticas. Resultado T2 por centro.**8.2.18. Disfunciones en el texto**

En este apartado se analizan las disfunciones en el uso del gerundio, en el régimen verbal, en el régimen preposicional y en el uso de frases hechas. También se estudian las omisiones y las inclusiones improcedentes.

8.2.18.1 Disfunciones en el uso de gerundios

Con respecto a las disfunciones en el uso de los gerundios, se registran tres casos en el T1 y solo un caso en el T2.

Disfunciones en el uso de gerundios	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	36	38	92,3	97,4
Sí	3	1	7,7	2,6
Total	39	39	100	100

Tabla 8.107: Disfunciones en el uso de gerundios. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,500 ^a
N de casos válidos	39	

a.Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.108: Disfunciones en el uso gerundios. Pruebade Mc Nemar.

Si bien se perciben modificaciones entre el T1 y el T2, el resultado no es estadísticamente significativo.

Por otra parte, al analizar los datos por instituto, se observa que la mayoría de los errores en el T1 se producen en los textos del Centro. En el T2, las disfunciones en el uso del gerundio solo se mantienen en un texto del Instituto Centro.

RESULTADOS T1

Disfunciones en el uso de gerundios	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	13	9	8	30
Sí	1	4	2	7
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.109: Disfunciones en el uso de gerundios. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Disfunciones en el uso de gerundios	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	12	10	38
Sí	0	1	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.110: Disfunciones en el uso de gerundios. Resultado T2 por centro.

8.2.18.2. Disfunciones en el régimen preposicional

Las disfunciones en el régimen preposicional aparecen en 16 textos del T1 y descienden a 8 trabajos en el T2.

Disfunciones en el régimen preposicional	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	23	31	59	79,5
Sí	16	8	41	20,5
Total	39	39	100	100

Tabla 8.111: Disfunciones en el régimen preposicional. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,021 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.112: Disfunciones en el régimen preposicional. Prueba de Mc Nemar.

Los cambios que se producen en el T2 son estadísticamente significativos, responden al efecto de la intervención, por lo cual se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

Si se comparan los datos por instituto, se observa que, en el T1, los textos del Noroeste no presentan esta disfunción, mientras que en los trabajos del Centro y Sur las proporciones entre una y otra categoría son prácticamente iguales.

Asimismo se puede verificar que el único caso que presenta disfunciones en el Noroeste no resuelve este error, pero sí lo consiguen tres casos del Sur y cinco del Centro.

RESULTADOS T1

Disfunciones en el régimen preposicional	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	8	6	9	23
Sí	8	7	1	16
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.113: Disfunciones en el régimen preposicional. resultado T1 por centro.**RESULTADOS T2**

Disfunciones en el régimen preposicional	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	11	11	9	31
Sí	5	2	1	8
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.114: Disfunciones en el régimen preposicional. resultado T2 por centro.**8.2.18.3. Disfunciones en el régimen verbal**

Con respecto a las disfunciones en el régimen verbal, no hay variaciones significativas entre el T1 y el T2. Casi el 90% de los textos no presentan errores y los cuatro que aparecen se repiten en los dos momentos, antes y después de la revisión.

Disfunciones en el régimen verbal	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	35	35	89,7	89,7
Sí	4	4	10,3	10,3

Total	39	39	100	100
-------	----	----	-----	-----

Tabla 8.115: Disfunciones en el régimen verbal por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.116: Disfunciones en el régimen verbal. Prueba de Mc Nemar.

Al no producirse ninguna modificación, se percibe una constante, es decir, no hay cambios estadísticamente significativos.

RESULTADOS T1

Disfunciones en el régimen verbal	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	13	12	10	35
Sí	3	1	0	4
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.117: Disfunciones en el régimen verbal. resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Disfunciones en el régimen verbal	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	14	11	10	35
Sí	2	2	0	4
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.118: Disfunciones en el régimen verbal. Resultado T1 por centro.

8.2.18.4. Disfunciones por el uso de frases hechas

En este caso, al igual que en 8.3.18.1., 8.3.18.2 y 8.3.18.3, se registran menos casos que presentan disfunciones que los que no las presentan. Si bien en el T2 se percibe una reducción de casos disfuncionales, lo interesante es que en los textos del Instituto Noroeste desaparecen estas disfunciones, mientras que en el Sur persisten y en el Centro solo 1 de los textos logra resolverla.

Disfunciones por el uso de frases hechas	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	33	36	84,6	92,3
Sí	6	3	15,4	7,7

Total	39	39	100	100
-------	----	----	-----	-----

Tabla 8.119: Disfunciones por el uso de frases hechas. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,375 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.120: Disfunciones por el uso de frases hechas. Prueba de Mc Nemar.

La menor presencia de disfunciones en el uso de frases hechas presenta una variación pero no es estadísticamente significativa.

RESULTADOS T1

Disfunciones por el uso de frases hechas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	10	8	33
Sí	1	3	2	6
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.121: Disfunciones por el uso de frases hechas. Resultado T1 por centro.**RESULTADOS T2**

Disfunciones por el uso de frases hechas	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	11	10	33
Sí	1	2	0	6
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.122: Disfunciones en el uso de frases hechas T2 por centro.**8.2.18.5. Disfunciones por omisiones**

En el T1 se observan 16 trabajos que presentan disfunciones por omisiones. Luego de la intervención, se produce una reducción importante, descendiendo a 5 casos que se concentran casi en su totalidad en el Instituto Sur. En cuanto al Instituto Centro, no se producen modificaciones, y, en el Noroeste, tres alumnos logran reparar el error.

Disfunciones por omisiones	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	23	34	59	87,2
Sí	16	5	41	12,8
Total	39	39	100	100

Tabla 8.123: Disfunciones por omisiones por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,003 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.124: Disfunciones por omisiones. Prueba de Mc Nemar.

Los cambios que se producen del T1 al T2 responden al efecto de la intervención. Es decir que, en este caso, la intervención provocó estas modificaciones, lo cual permite aceptar la hipótesis de trabajo y descartar la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Disfunciones por omisiones	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	8	11	4	23
Sí	8	2	6	16
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.125: Disfunciones por omisiones. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Disfunciones por omisiones	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	11	7	34
Sí	0	2	3	5
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.126: Disfunciones por omisiones. Resultado T2 por centro.

8.2.18.6. Disfunciones por inclusiones improcedentes

Como se observa en la tabla general, las inclusiones improcedentes aparecen en 9 textos en el T1 y en 8 textos en el T2. La modificación, por lo tanto, solo se produce en un caso del Instituto Noroeste. Los seis trabajos del Instituto Centro y el trabajo del Sur donde aparecen inclusiones improcedentes en el T1 las mantienen en el T2.

Inclusiones improcedentes	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	30	31	76,9	79,5
Sí	9	8	23,1	20,5
Total	39	39	100	100

Tabla 8.127: Inclusiones improcedentes por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.128: Inclusiones improcedentes. Prueba de Mc Nemar.

Los cambios que se perciben no son relevantes estadísticamente y por ello se descarta la hipótesis de trabajo.

RESULTADOS T1

Inclusiones improcedentes	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	7	8	30
Sí	1	6	2	9
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.129: Inclusiones improcedentes. resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Inclusiones improcedentes	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	7	9	31
Sí	1	6	2	8
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.130: Resultados improcedentes. Resultado T2 por centro.

8.2.19. Aspectos orto-tipográficos

En este punto se analizan los siguientes aspectos: cambio de letras (problemas fonológicos, ortotipográficos), uso de tildes, hiposegmentación / hipersegmentación y otros errores frecuentes como el uso de puntos suspensivos.

8.2.19.1. Cambio de letra

En cuanto al cambio de letra, en 14 casos se observa que en el T1 se producen cambios. Luego de la intervención, en el T2, este error persiste solo en 3 casos.

Si se realiza una comparación por institutos, se perciben algunas variaciones. En el T1, la mayor parte de los errores aparecen en los textos del Instituto Sur; en el Centro aparecen cinco trabajos con errores, y, en el Noroeste, solo un caso. En el T2, la situación del Sur y del Centro es superada en casi la totalidad de los casos, no ocurriendo lo mismo en el único caso del Noroeste.

Cambio de letra	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	25	36	64,1	92,7
Sí	14	3	35,9	7,7
Total	39	39	100	100

Tabla 8.131: Cambio de letra por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,007 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.132: Cambio de letra. Prueba de Mc Nemar.

Las modificaciones entre el T1 y el T2 son estadísticamente significativas. En este caso, la variable explicativa es la intervención, con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Cambio de letra	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	8	8	9	25
Sí	8	5	1	14
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.133: Cambio de letra. Resultado T1 por centro.**RESULTADOS T2**

Cambio de letra	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	12	9	36
Sí	1	1	1	3
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.134: Cambio de letra. Resultado T2 por centro.**8.2.19.2. Errores en el uso de las tildes**

Los errores en el uso de las tildes son los más frecuentes, ya que 32 textos presentan equivocaciones en el T1, cantidad que desciende a 18 en el T2.

Si se analiza por instituto, se observa que en el T1 todos los textos del Centro presentan errores en el uso de las tildes, 11 trabajos en el Sur y 8 textos en el Noroeste.

En el T2 se enmiendan los errores, en un alto porcentaje, en todos los centros.

Errores en el uso de las tildes	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	7	21	17,9	53,8
Sí	32	18	82,1	46,2
Total	39	39	100	100

Tabla 8.135: Errores en el uso de las tildes por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.136: Errores en el uso de las tildes. Prueba de Mc Nemar.

La superación de las faltas en el T2 se explica a partir del efecto causado por la intervención. Se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Errores en el uso de las tildes	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	5	0	2	7
Sí	11	13	8	32
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.137: Errores en el uso de las tildes. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Errores en el uso de las tildes	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	10	7	4	21
Sí	6	6	6	18
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.138: Errores en el uso de las tildes. resultado T2 por centro.

8.2.19.3. Problemas de hiposegmentación o hipersegmentación

En este caso no se producen modificaciones entre el T1 y el T2. Los casos que presentan este error pertenecen al Instituto Sur y lo mantienen después de la revisión.

Hiposegmentación hipersegmentación	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	37	37	94,9	94,9
Sí	2	2	5,1	5,1
Total	39	39	100	100

Tabla 8.139: Hiposegmentación o hipersegmentación .T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.140: Hiposegmentación o hipersegmentación. Prueba de Mc Nemar.

Al mantenerse constantes los valores, la significancia asume el valor máximo, por lo cual se acepta la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Hiposegmentación hipersegmentación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	14	13	10	37
Sí	2	0	0	2
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.141: Hipersegmentación o hiposegmentación. Resultado T1 por centro.**RESULTADOS T2**

Hiposegmentación hipersegmentación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	14	13	10	37
Sí	2	0	0	2
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.142: Hiposegmentación o hipersegmentación . Resultado T2 por centro.**8.2.19.4. Otros: Abreviaturas no convencionales**

Igual que en el apartado anterior, en este caso la intervención no resulta efectiva, ya que en el T2 no se supera la aparición de abreviaturas no convencionales, como es el uso del signo «q» en lugar de «que» o «muxos» por «muchos».

Abreviaturas no convencionales	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	38	38	97,4	97,4
Sí	1	1	2,6	2,6
Total	39	39	100	100

Tabla 8.143: Abreviaturas no convencionales por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.144: Abreviaturas no convencionales. Prueba de Ma Nemar.

Al mantenerse constantes los valores, la significancia asume el valor máximo, por lo cual se acepta la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Abreviaturas no convencionales	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	12	10	38
Sí	0	1	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.145: Abreviaturas no convencionales. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Abreviaturas no convencionales	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	12	10	38
Sí	0	1	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.146: Abreviaturas no convencionales. Resultado T2 por centro.

8.2.20. Puntuación

En este apartado se analiza el uso de la coma, el punto seguido, el punto y aparte, los dos puntos, los signos de interrogación y otros signos de puntuación, como los puntos suspensivos.

8.2.20.1. Uso inadecuado de la coma

Como se observa en la tabla, el número de casos que presentan un mal uso de la coma en el T1 es alto en los tres institutos, a tal punto que representa más del 60%. Esta situación se supera en el T2 en la totalidad de los centros, ya que el porcentaje de uso inadecuado de la coma desciende después de la revisión.

Uso inadecuado de la coma	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	8	15	20,5	38,5
Sí	31	24	79,5	61,5
Total	39	39	100	100

Tabla 8.147: Uso inadecuado de la coma por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,016 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.148: Uso inadecuado de la coma. Prueba de Mc Nemar.

Esta superación resulta estadísticamente relevante, ya que las modificaciones responden al efecto causado por la intervención. Según el valor del test, se acepta la hipótesis de trabajo con una mínima probabilidad de equivocación al afirmar que la intervención fue efectiva.

RESULTADOS T1

Uso inadecuado de la coma	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	2	2	4	8
Sí	14	11	6	31
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.149: Uso inadecuado de la coma. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso inadecuado de la coma	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	4	5	6	15
Sí	12	8	4	24
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.150: Uso inadecuado de la coma. Resultado T2 por centro.

8.2.20.2. Uso inadecuado del punto y seguido

En cuanto a esta falta ortográfica, en el T1, la distribución es proporcional, ya que 20 trabajos presentan errores, y 19, no. Si se observa el comportamiento por centro, se mantiene esta proporción. En el T2, 8 de los 19 textos superaron este error.

Uso inadecuado del punto y seguido	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	20	28	51,3	71,8
Sí	19	11	48,7	28,2
Total	39	39	100	100

Tabla 8.151: Uso inadecuado del punto y seguido. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,039 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.152: Uso inadecuado del punto y seguido. Prueba de Mc Nemar.

La modificación se debe directamente al efecto de la intervención, y, por ello, con una baja probabilidad de error, se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Uso inadecuado del punto y seguido	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	9	7	4	20
Sí	7	6	6	19
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.153: Uso inadecuado del punto y seguido. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso inadecuado del punto seguido	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	11	11	6	28
Sí	5	2	4	11
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.154: Uso inadecuado del punto y seguido. ResultadoT2 por centro.

8.2.20.3. Uso inadecuado del punto y aparte

En el T1 se observa que es mayor el número de textos que presentan errores en el uso del punto y aparte que aquellos que lo utilizan adecuadamente, ya que 22 textos de 39 registran este error. En el T2, 10 casos superan el uso inadecuado del punto y aparte y permanece la falta en 12.

Si se analiza el resultado por institutos, en el T1 los errores aparecen en todos los centros. En el T2 aquellos que presentan mejoras pertenecen al Instituto Centro y al Instituto Noroeste, pero los trabajos del Sur que tenían fallos no los modificaron después de la revisión.

Uso inadecuado del punto y aparte	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	17	27	43,6	69,2
Sí	22	12	56,4	30,8
Total	39	39	100	100

Tabla 8.155: Uso inadecuado del punto y aparte por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,035 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.156: Uso inadecuado del punto y aparte. Prueba de Mc Nemar.

La modificación es, por lo tanto, estadísticamente significativa.

RESULTADOS T1

Uso inadecuado del punto y aparte	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	9	4	4	17
Sí	7	9	6	22
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.157: Uso inadecuado del punto y aparte. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso inadecuado del punto y aparte	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	9	11	7	27
Sí	7	2	3	12
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.158: Uso inadecuado del punto y aparte. Resultado T2 por centro.

8.2.20.4. Uso inadecuado de los dos puntos

El uso inadecuado de los dos puntos es casi inexistente, es decir, se da solo en un caso del Instituto Centro, el cual perdura y se mantiene en el T2. De todas formas, no es un signo de puntuación que aparezca frecuentemente en los textos estudiados.

Uso inadecuado de los dos puntos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	38	38	97,4	97,4
Sí	1	1	2,6	2,6
Total	39	39	100	100

Tabla 8.159: Uso inadecuado de los dos puntos por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.160: Uso inadecuado de los dos puntos. Prueba de Mc Nemar.

Por la ausencia de cambios, la prueba de McNemar arroja el valor máximo, no permitiendo aceptar la hipótesis de trabajo.

RESULTADOS T1

Uso inadecuado de los dos puntos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	12	10	38
Sí	0	1	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.161: Uso inadecuado de los dos puntos. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso inadecuado de los dos puntos	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	12	10	38
Sí	0	1	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.162: Uso inadecuado de los dos puntos. Resultado T2 por centro.

8.2.20.5. Uso inadecuado de los signos de interrogación

El uso inadecuado de signos de interrogación es casi inexistente, es decir, se da solo en un caso del Instituto Sur, el cual perdura y se mantiene en el T2.

Uso inadecuado de los signos de interrogación	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	38	38	97,4	97,4
Sí	1	1	2,6	2,6
Total	39	39	100	100

Tabla 8.163: Uso inadecuado de los signos de interrogación. T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		1,000 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.164: Uso inadecuado de signos de interrogación. Prueba de Mc Nemar.

Como en el caso anterior, la prueba de McNemar arroja el valor máximo, no permitiendo aceptar la hipótesis de trabajo ya que no se produjo ningún cambio.

RESULTADOS T1

Uso inadecuado de los signos de interrogación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	13	10	38
Sí	1	0	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.165: Uso inadecuado de los signos de interrogación. T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso inadecuado de los signos de interrogación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	15	13	10	38
Sí	1	0	0	1
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.166: Uso inadecuado de los signos de interrogación. T2 por centro.

8.2.20.6. Uso inadecuado de otros signos de puntuación

Como se observa en los datos del cuadro, en el T1 ningún caso presenta un uso inadecuado de las comillas, los puntos suspensivos y los paréntesis, situación que es constante en el T2.

Usos inadecuados de otros signos	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	39	39	100	100
Sí	0	0	0	0
Total	39	39	100	100

Tabla 8.167: Uso inadecuado de otros signos por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Prueba de McNemar-Bowker	.	.	^a
N de casos válidos	39		

a. Sólo se efectuará el cálculo para tablas de PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Tabla 8.168: Uso inadecuado de otros signos. Prueba de Mc Nemar y Bowker.

En este caso en particular no sólo aparece una constante sino que la misma da cuenta de la ausencia de datos en una de las categorías en los dos momentos, por lo cual no se aplica la prueba estadística.

RESULTADOS T1

Uso inadecuado de otros signos de puntuación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	13	10	39
Sí	0	0	0	0
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.169: Uso inadecuado de otros signos. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Uso inadecuado de otros signos de puntuación	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	16	13	10	39
Sí	0	0	0	0
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.170: Uso inadecuado de otros signos de puntuación. T2 por centro.

8.2.21. Referencia a fuentes secundarias

En el T1, se registran 22 textos en los que aparece una referencia a fuentes secundarias. La distribución entre los institutos es equilibrada, ya que la referencia aparece entre el 50% y el 60% de los escritos.

En el T2, la cantidad de textos con referencias a fuentes secundarias asciende a 26, tres de los cuales pertenecen a trabajos del Instituto Sur y uno al Noroeste. Por su parte, el Instituto Centro no presenta variaciones entre el T1 y el T2.

Referencia a fuentes secundarias	Cantidad de casos		Porcentaje	
	T1	T2	T1	T2
No	17	13	43,6	33,3
Sí	22	26	56,4	66,7
Total	39	39	100	100

Tabla 8.171: Referencia a fuentes secundarias por cantidad de casos T1 y T2.

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,125 ^a
N de casos válidos	39	

a. Utilizada la distribución binomial.

Tabla 8.172: Referencia a fuentes secundarias. Prueba de Mc Nemar.

Si bien se produjeron variaciones entre el T1 y el T2, éstas no son estadísticamente significativas, porque el valor arrojado por el test es mayor a 0.05, por lo cual se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula.

RESULTADOS T1

Referencia a fuentes secundarias	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	8	5	4	17
Sí	8	8	6	22
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.173: Referencia a fuentes secundarias. Resultado T1 por centro.

RESULTADOS T2

Referencia a fuentes secundarias	Sur	Centro	Noroeste	TOTALES
No	5	5	3	13
Sí	11	8	7	26
Totales	16	13	10	39

Tabla 8.174: Referencia a fuentes secundarias. Resultado T2 por centro.

8.3. Interpretación de los datos

Para realizar un análisis global y una interpretación de los datos y poder establecer si la aplicación de la secuencia didáctica redundó en una mejora de la escritura, se analizarán los resultados teniendo en cuenta cuatro ejes:

1. Estabilidad entre el T1 y el T2.
2. Variación mínima entre el T1 y el T2.
3. Cambios considerables entre el T1 y el T2.
4. Mejoras significativas en la producción de textos argumentativos.

Dentro del grupo 1, se analizan aquellos apartados que no arrojaron datos significativos porque no se produjo variación entre el T1 y T2.

En el grupo 2, se estudian los casos en que la variación es mínima, no es significativa desde el punto de vista estadístico pero sí se observa una mejora entre el T1 y el T2.

En el grupo 3 se explican los cambios relevantes que se han producido entre los textos antes de la revisión y después de la revisión, aunque no sean estadísticamente significativos.

Finalmente, en el grupo 4 se desarrollan todos los cambios entre el T1 y el T2 que son estadísticamente significativos y se interpreta si estas variaciones han redundado en un texto mejor escrito.

Para determinar si un cambio se debe al azar o a una intervención científica (didáctica, en este caso), la estadística brinda una serie de parámetros aceptados por la comunidad científica. Si los resultados se ajustan a dichos parámetros, se acepta la hipótesis. Sin embargo, ciertas variaciones o cambios no pueden explicarse únicamente con cifras; por este motivo, a la hora de interpretar los resultados, la mirada del investigador debe ser exhaustiva para desentrañar causas que se «ocultan» tras los números y los porcentajes.

8.3.1. Estabilidad entre el T1 y el T2

El grupo de variables en las que no se registran cambios entre el T1 y el T2 son: la exposición de argumentos, los tipos de argumentos utilizados, la presencia de oraciones concesivas, el uso de los conectores por ejemplificación y el léxico con valor argumentativo.

En el caso de la pregunta «¿Expone los argumentos?», en la totalidad de los trabajos escritos se presenta o se hace una exposición de los mismos, tanto en el T1 como en el T2; por lo tanto, no se perciben cambios. Esto indica que, al inicio de la secuencia didáctica y durante las etapas de planificación y textualización, los alumnos fueron capaces de exponer argumentos, por lo tanto no fue necesario llegar a la revisión para que éstos aparecieran el T2.

Con respecto a los tipos de argumentos utilizados, se observa que los argumentos objetivos aparecen en los 78 textos (es decir, tanto en el T1 como en el T2) y únicamente un alumno utiliza el argumento de autoridad en ambos trabajos. Solo aparecen cambios en el caso de los argumentos por ejemplificación en el T2, pero este tema será tratado en el punto 8.3.3.

Respecto del uso de conectores, no se perciben cambios entre el T1 y el T2 con respecto a los subtipos «causa-efecto», «ejemplificación» y «oposición». Tanto en el T1 como en el T2 se observa que un 89,7% utiliza conectores de causa-efecto, mientras que el 10,3% no lo hace, y en un 59% aparecen los conectores de oposición, frente al 41% que no los emplea, tanto en el T1 como en el T2. En el caso de los conectores de ejemplificación, aparecen en todos los trabajos del T1 y del T2. Estos datos muestran que la escritura de textos argumentativos está relacionada estrechamente con el uso de conectores, y, por ello, aparecen desde el T1 en un porcentaje elevado. Con respecto a otros subtipos (adición, inclusión y temporales), serán tratados en 8.3.2. y 8.3.3.

El uso de léxico con valor argumentativo, por otra parte, es una de las variables que ha permanecido constante, ya que se ha registrado su presencia en el 94,8% de los trabajos estudiados. Como ocurre con la exposición de argumentos, se ha registrado la presencia de léxico argumentativo tanto en el T1 como en el T2 y por ello no hay variaciones.

El uso de oraciones concesivas tampoco varía entre el T1 y el T2 (8 casos en cada momento de la intervención), y, por ello, esta variable no es un parámetro que permita evaluar si se ha producido una mejora en la escritura; en cambio, la falta de modificaciones respecto a las otras variables anteriormente analizadas permite observar que los alumnos han incorporado en su trabajo, desde el inicio de la SD, las particularidades del texto argumentativo.

La presencia de modalizadores asertivos es otra de las variables que no tiene cambios entre el T1 y T2.

Otro aspecto que no presenta variación es el uso de organizadores textuales de digresión, ya que no se registra ningún caso entre los 78 trabajos analizados (39 del T1 y 39 del T2).

Las disfunciones en el régimen verbal es otro de los aspectos estudiados que no muestra variantes entre el T1 y el T2. Solo se registran cuatro casos en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica (10,3% del total), y, por lo tanto, la intervención no produjo ninguna modificación en los resultados globales que, de por sí, son positivos ya que no se registra un número elevado de disfunciones, ni antes ni después de la revisión.

Los errores ortográficos son los fallos más frecuentes en la escritura, según exponen los estudiantes en las encuestas realizadas (ver capítulo 6, epígrafe 6.1.4.2), pero, según los datos que arroja la investigación, con excepción del uso de tildes y el cambio de letras, los problemas de hiposegmentación o hipersegmentación y la presencia de abreviaturas no convencionales, como el uso del signo «X» en lugar de la preposición «por», son prácticamente irrelevantes. Solo se registran dos casos en el T1 que presentan errores de hiposegmentación que no rectifican en el T2. Por otra parte, en el T1, un solo alumno opta por la utilización del signo «X» en lugar de la preposición «por», y no corrige su error en el T2.

Con respecto a la puntuación, se observa que en el apartado «uso inadecuado de los dos puntos» solo se registra un caso de mala utilización de este recurso en el T1 que se mantiene en el T2, pero, en términos porcentuales, solo representa el 2,6% del total. Ocurre lo mismo con el uso inadecuado de los signos de interrogación, ya que también se registra un único caso en el T1 que se mantiene en el T2. Finalmente, cabe señalar que no se registra un uso inadecuado de otros signos de puntuación, como las comillas, puntos suspensivos y los paréntesis en ninguno de los trabajos analizados.

8.3.2. Variación mínima entre el T1 y el T2

En este apartado se analizan las variables, que, si bien no son estadísticamente significativas, presentan variaciones entre el T1 y el T2 que es preciso interpretar para poder extraer conclusiones. Se considera un cambio «mínimo» si la diferencia entre el T1 y el T2 es inferior al 10%, es decir, se produce una variación menor a cinco casos.

Tomando en cuenta estos parámetros, se considera que los cambios mínimos registrados entre el T1 y el T2 se observan en las preguntas sobre exposición de

los hechos, falacias, conexión entre un párrafo y una idea, los modalizadores apreciativos y deónticos, las faltas de concordancia de orden nominal y verbal y la referencia explícita a fuentes de documentación manejadas por el alumno.

En la pregunta «¿Expone los hechos?» solo se registra un cambio entre el T1 y el T2, ya que el único trabajo en el que no se exponían los hechos cumple con este requisito a partir de la reescritura. En el T2, el alumno presenta los datos a partir de los cuales escribe su argumentación. Por tratarse de un único caso, no se considera estadísticamente significativo; sin embargo, es preciso observar que el hecho de que en el T1 38 de los 39 trabajos expongan los hechos (mediante la presentación, el relato o el aporte de datos) indica que en las fases de planificación y textualización los estudiantes comprendieron la importancia de la presentación de los sucesos a partir de los cuales se organiza la argumentación.

Ocorre una situación similar en la pregunta «¿Aparecen falacias?», ya que solo un caso las presenta en el T1 y dicho trabajo fue corregido en el T2. La ausencia de falacias en 38 de los 39 trabajos da cuenta de una apropiación de la estructura argumentativa por parte de los alumnos desde las primeras fases de la escritura.

La correlación párrafo-idea, por otra parte, presenta solo dos modificaciones entre el T1 y el T2. En el primer texto, 30 trabajos se ajustan a la norma y en el T2, la cifra sube a 32, es decir, que después de la reescritura, 7 trabajos presentan párrafos que no aportan nuevos argumentos. En general, se trata de textos en los cuales la división de párrafos no se ajusta a las normas de puntuación, pero solo constituyen un 8% del total de los trabajos realizados.

En la pregunta «¿Aparecen modalizadores textuales?» tampoco se aprecian cambios relevantes ya que, como se ha desarrollado en 8.3.1., los modalizadores asertivos no presentan cambios en el T1 y T2 y los apreciativos y deónticos solo registran dos cambios respectivamente.

El uso de conectores es una de las cuestiones que brinda resultados de gran diversidad, y, por ello, se debe analizar en 8.3.1., en este epígrafe y también en 8.3.3. Respecto del uso de conectores de adición, se observa que el cambio entre el T1 y el T2 es mínimo, ya que 30 trabajos presentan estos elementos en el T1, y el número se incrementa en 4 (34 textos) en el T2.

El uso de organizadores textuales (de inicio, continuidad, cierre o digresión) presenta comportamientos diferentes según se analice uno u otro subtipo. En los casos de organizadores de inicio y cierre, se aprecian cambios mínimos entre el T1 y el T2. Respecto de los de inicio, solo un trabajo más los utiliza en el T2 (6 textos frente a 7), en tanto que se incrementa en 4 trabajos si se habla de los de cierre (6 trabajos lo usan en el T1 y 10 en el T2). Como se puede observar, es una diferencia

mínima, pero siempre aparece un incremento que mejora la primera versión de escritura.

La pregunta 21 («¿Tiene faltas de concordancia?») arroja datos positivos, ya que el 69% de los T1 no presentan problemas de orden nominal ni verbal y en el T2 el número de trabajos correctos asciende al 76%. De todos modos, la variación entre el T1 y el T2 no alcanza al 10%, y, por ello, se considera que son cambios mínimos.

La ausencia de repeticiones es uno de los parámetros que permite observar la calidad de un texto escrito, por ese motivo, se trata en la pregunta 22 del cuestionario. En este apartado hay datos que son estadísticamente significativos (como el uso de sinónimos, que se analizará en 8.3.4.) y otros que, presentando variaciones entre el T1 y el T2, no son estadísticamente significativos. Tal es el caso del uso de hiperónimos, que registra un incremento del 7,7% en el T1 al 15,4% en el T2. También aumenta el uso de palabras técnicas, que no aparece en ningún trabajo del T1 pero se observa en cuatro trabajos del T2.

Con respecto a las disfunciones presentes en los textos analizados, cabe destacar que no se observan grandes cambios entre el T1 y el T2, ya que en el primer texto, antes de la revisión, no se registra una proporción importante de fallos. Por ejemplo, con respecto a las disfunciones en el uso de los gerundios, en el T1 se da sólo en tres casos, los cuales descienden a uno en el T2. Con respecto al uso de frases hechas, el porcentaje de presencia de dicho ítem se reduce del 15,4% en el T1 al 7,7% en el T2. Para finalizar, las disfunciones por inclusiones improcedentes registran una variación del 23,1% en el T1 al 20,5% en el T2, siendo el error más cometido en todos los trabajos, tanto en el T1 como en el T2. Otro tipo de disfunciones, como el régimen verbal, fueron comentadas en el punto 8.3.1. y las de régimen preposicional y por omisiones serán tratadas en 8.3.3.

Finalmente, en la pregunta «¿Hay referencia explícita a fuentes de documentación manejadas por el alumno?», en el T2 se produce un incremento considerable de los trabajos que incorporan dichas fuentes pero se considera un cambio mínimo.

Como se puede observar, entre el T1 y el T2, se producen modificaciones que implican una mejora a partir de la revisión y la reescritura. En las variables analizadas en este epígrafe, dichos cambios son mínimos pero en todos los casos se refleja un avance en la elaboración del texto argumentativo.

8.3.3. Cambios considerables entre el T1 y el T2

En este apartado se consideran las variables que aunque no sean estadísticamente significativas, han registrado un cambio mayor al 10% de variedad entre el

entre el T1 y T2, es decir, presentan cambios cinco o más trabajos.

En la pregunta «¿Introduce el tema?», por ejemplo, se observa una variación importante ya que los 12 trabajos que no realizaban ninguna introducción en el T1 (un 30,7%) se redujeron a 5 (un 12,8%). Es decir, se percibe una mejora entre el T1 y el T2, porque al finalizar la revisión se observa que, generalmente mediante la apelación a un precedente, los alumnos presentan el tema. Para comprender estos datos, cabe recordar que el texto es una carta de lectores que se escribe con el objetivo de dar una opinión sobre un editorial publicado en un determinado periódico. Por tratarse de un texto que polemiza con otro, el recurso de la apelación a un precedente es el más utilizado porque permite situar al lector desde el comienzo. De todas maneras, aquellos alumnos que emplearon otra forma de introducción al tema (valores compartidos, presentación) elaboraron textos más extensos, y, en general, con mayor riqueza argumental.

Los tipos de argumentos utilizados en los textos fue otro de los aspectos analizados que arrojó variaciones importantes entre el T1 y el T2 con respecto al uso de argumentos de ejemplificación (los argumentos objetivos y de autoridad fueron tratados en el 8.3.2.). En efecto, se observa que en el primer texto, antes de la revisión, solo se utilizaban argumentos de ejemplificación en 27 trabajos, mientras que los presentan 32 textos en el T2, por lo tanto la revisión dio como resultado un tipo de texto más rico, ya que agrega mayor diversidad a la estructura argumentativa.

La pregunta 13 («¿Están conectados los párrafos entre sí?») se observa que entre el T1 y el T2 hay una gran variación entre los trabajos que presentaban los párrafos desconectados (46,2%) y los que sí los presentan en el T2 (20,5%). En términos numéricos, se ve que los 18 trabajos en los que se percibía desconexión en el T1 se han reducido a 8 en el T2. La forma de conectar los párrafos dista de un momento a otro, pero se mantiene el uso de conectores como la forma más utilizada. El uso de signos de puntuación también experimenta cambios entre el T1 (5,1%) y el T2 (15,4%) y otros elementos (fundamentalmente organizadores textuales y, en un caso, viñetas) aumenta de 3 a 6 casos en el T2.

La aparición de conectores es un tema que se analiza en el punto 17 y brinda datos diversos, que fueron analizados en 8.3.1. y 8.3.2. Como se ha señalado anteriormente, la presencia de conectores en el T1 y el aumento de los mismos en el T2 da cuenta de la importancia de estos elementos textuales para construir una argumentación. Ocurre sin embargo que los conectores de inclusión y los temporales, que aparecían en un porcentaje 33,3% y 35,9%, respectivamente, descendie-

ron significativamente en el T2, al punto tal de que los conectores de inclusión no se registran en ningún trabajo y los temporales solo en un 2,6%. Estas variaciones pueden entenderse porque los conectores temporales (*antes, mientras, después, a continuación*) y los de inclusión (*fuera, dentro, arriba, abajo*) se relacionan con el texto narrativo, porque permiten situar la acción en un tiempo y en un espacio, en tanto que los de causa-efecto, por ejemplo, son básicamente argumentativos porque establecen relaciones lógicas entre las partes de un texto.

Los organizadores textuales de continuidad presentan una variación considerable, según se analice el T1 y el T2, ya que los 11 textos que los presentan en el primer momento del proceso de escritura se amplían a 16, en el T2, es decir, se pasa de un 26,2 % a un 41%.

Los resultados de la pregunta 20 («¿Se hace evidente de alguna forma (resumen, apartado conclusivo) el cierre del texto?») marcan diferencias entre el T1 y el T2, ya que los 22 trabajos que presentaban un cierre en la argumentación en el primer texto se elevan a 27 en el T2, es decir, el 43,6% de textos que carecían de un apartado conclusivo o resumen final se reduce a 30,8% a raíz de la reescritura.

8.3.4. Mejoras significativas en la producción de textos argumentativos

Las variables estadísticamente significativas, como se ha indicado en 8.1., son aquellos casos en los que la probabilidad asociada al estadístico Z es inferior o igual a α (0,05), es decir, el patrón de variación aparece en más del 95% de los casos. A continuación se analizarán todas estas variables.

En la pregunta «¿Existe adecuación al propósito comunicativo?», los datos arrojan resultados favorables ya que el 33,1% de los textos que no se ajustaban a dicho propósito en el T1 se redujeron a 2,6% en el T2; por lo tanto, 38 de los 39 trabajos presentaron adecuación a la propuesta de escritura. Estos resultados dan cuenta de que la intervención fue efectiva.

El registro fue otra de las variables medidas en la investigación que arroja resultados estadísticamente significativos, ya que el 28,1% de textos, cuyo registro no era apropiado en el T1, se redujo al 5,1% en el T2. Dicho de otra manera, al realizar la reescritura del texto argumentativo, 37 de los 39 textos adecuaron su registro.

La estructura de la argumentación es otra de las variables estudiadas cuyos resultados son estadísticamente significativos. De acuerdo a la investigación, el 56,4% de los textos del T1 presenta estructura argumentativa organizada, pero este porcentaje se eleva a 81,1% en el T2. Es decir, 32 de los 39 textos reelaborados se ajustan a una estructura organizada, y solo 7 trabajos carecen de ella.

Una vez aplicada la prueba de McNemar, también resultan estadísticamente relevantes los datos estudiados como respuesta a la pregunta 9 («¿Aparecen implícitos, presuposiciones, sobreentendidos?»). En efecto, en el 59% del T1 aparecen presupuestos u omisiones y este porcentaje se reduce al 23,1% en el T2. Sin duda, el efecto de la revisión es clave para superar estos problemas textuales y los textos reelaborados superan en un 76,9% estos problemas.

La organización de los párrafos es otra de las variables estadísticamente significativas, según este estudio. Si se analiza el resultado del análisis del T1 y se lo compara con el T2, se observa que, del 48,7% de párrafos que se ajustan a la norma en el primer texto, se incrementa en un 64,1% en el segundo; por lo tanto se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula. Se puede afirmar entonces que como consecuencia de la intervención, un mayor número de textos están ajustados a la normativa.

Las diferencias en la cantidad de párrafos es otro de los aspectos estudiados que ha arrojado datos estadísticamente significativos. El objetivo de analizar la cantidad de párrafos era observar si los alumnos, al realizar la reescritura, ampliaban su texto, organizaban sus argumentos y enriquecían su trabajo. Por ejemplo, en el T1 aparecen cinco escritos con un párrafo, y este tema se revierte en el T2, donde tres presentan un párrafo único; asimismo, en el T1 aparecen 10 trabajos con dos párrafos y se reduce a cuatro en el T2. El aumento de trabajos con tres, cuatro, cinco y seis párrafos y el descenso de los que tienen uno y dos permite dar cuenta de la mejora en la organización textual y la ampliación de la argumentación, aspectos que son efectos directos de la intervención.

Ocurre un hecho similar al analizar la pregunta 14, referida a la cantidad de oraciones simples y compuestas. Si bien en el caso de las oraciones simples las modificaciones no son estadísticamente significativas, sí lo son en el caso de las compuestas, ya que en el T2 se incrementan los trabajos que presentan 5 y 8 oraciones compuestas, dando cuenta de una mayor complejidad y riqueza a la hora de escribir.

Evitar las repeticiones innecesarias es una de las particularidades que presentan los textos bien escritos, por ello en la pregunta 22 se analiza cómo se evitan las reiteraciones en los textos. De acuerdo a los resultados, se puede afirmar que el uso de sinónimos y otras estrategias como la paráfrasis y palabras de referencia muy generalizada («hacer», «cosa») arrojan datos estadísticamente significativos. En el caso del uso de sinónimos, se observa un incremento del 5,1% en el T1 al 33,3% en el T2. Por su lado, en el caso de las paráfrasis y las palabras de referencia generalizada, aparece un aumento del 17,9% en el T1 al 38,5% en el T2.

Otro aspecto que debe analizarse para evaluar la calidad del texto escrito son las disfunciones que aparecen en él. Este tema fue objeto de una pregunta, la número 23, y se estudiaron el uso del régimen verbal (8.3.2.), el uso de gerundios, la presencia de frases hechas y las inclusiones improcedentes (ver 8.3.2.). También se analizaron las disfunciones en el uso del régimen preposicional y las omisiones, y estos dos aspectos dieron resultados estadísticamente significativos. En el uso de las preposiciones, por ejemplo, se registró una mejora en T2 considerable ya que los 16 textos que presentaban estas disfunciones en el T1 se redujeron a 8 en el T2.

La adecuación del texto a las normas ortográficas constituye una preocupación para los alumnos, como se ha señalado en 6.5.2.1., pero al analizar los textos se obtienen datos que permiten dar cuenta de que son errores que suelen enmendarse con la revisión. En efecto, en el T1 se registran 14 casos que presentan problemas orto-tipográficos y esta cifra se reduce a tres en el T2, es decir, se pasa del 35,9% al 7,7%. Con respecto a la presencia/ausencia de tildes, constituye el error más frecuente, presente en el 82,1% de los trabajos del T1, pero asimismo se revierte en gran medida, ya que se reduce al 46,2% en el T2. Por lo expuesto, es posible afirmar que las modificaciones que se observan en el T2 respecto a la aparición de cambios de letra y la presencia de tildes, resultan de la incidencia que tuvo la revisión. En este caso la variable explicativa es la intervención, con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

El uso de los signos de puntuación es otra de las variables que presenta resultados estadísticamente significativos, específicamente respecto de la coma, el punto y seguido y el punto y aparte. El uso de los dos puntos, los signos de interrogación y otros signos como las comillas se analizaron en 8.3.1. Con respecto al uso de la coma, es altamente significativa la mejora, ya que el 79,5% presentaba errores en el T1 y éstos se redujeron al 61,5% en el T2. El uso del punto y seguido también presenta cambios significativos ya que el uso inadecuado de este signo se reduce del 48,7% en el T1 al 28,2% en el T2. Con el punto y aparte se produce un fenómeno similar, ya que, antes de la revisión, el uso inadecuado alcanzaba el 56,4% y después de la intervención, se redujo a un 30,8%. Estos datos permiten afirmar que las mejoras en la puntuación se deben a la corrección y a la reescritura, por ello se acepta la hipótesis de trabajo y se descarta la hipótesis nula.

8.4. Conclusión

Los resultados de la aplicación del cuestionario de corrección para observar el proceso de escritura, antes y después de la revisión, permiten afirmar que la

secuencia didáctica mejora la producción de textos argumentativos. A continuación se realizará un análisis que permita dar cuenta del por qué de esta afirmación.

Si se toma el primer aspecto analizado, las preguntas relacionadas con la construcción del texto, se observa que en los tres casos la variación entre el T1 y el T2 es estadísticamente significativa, es decir, una vez realizada la revisión, los alumnos logran que sus textos se adecuen al propósito comunicativo y que su registro sea apropiado a la intención.

Las preguntas sobre el tipo textual argumentativo también arrojan datos que permiten sostener la hipótesis de partida. Por ejemplo, los T2 logran presentar una estructura argumentativa organizada en más de un 81,1%, frente al 43,6% en los T1; por lo tanto, los estudiantes han adquirido conciencia del tipo de texto en cuestión y han mejorado sus producciones. Asimismo, los sobreentendidos, implícitos y presuposiciones, que, en el T1 llegaban al 41%, se reducen al 23,1% en el T2, otra variación estadísticamente significativa que da cuenta de una mejora después de la revisión.

Aspectos como la exposición de los hechos y de los argumentos están presentes tanto en el T1 como en el T2, es decir, no hay variación porque ya aparecen estos rasgos en el primer texto analizado. Este dato refleja la importancia del trabajo previo de planificación y textualización, así como la apropiación, por parte de los alumnos, de la necesidad de estructurar la argumentación sobre la base de hechos y opiniones. Por otra parte, la aparición de argumentos objetivos en todos los trabajos, tanto en el T1 como en el T2, y el aumento de los argumentos de ejemplificación en el T2, constituyen nuevos datos que permiten dar cuenta de que los estudiantes han comprendido la estructura argumentativa y pueden producir un texto que responda a esta tipología.

Finalmente, es preciso explicar qué ocurre con las variables de introducción del tema, cierre del texto y referencia a las fuentes. Todos estos aspectos analizados presentan variaciones que no son estadísticamente significativas pero que marcan un cambio positivo entre el T1 y el T2. Por ejemplo, 12 trabajos en el T1 no introducen el tema, y el número disminuye a cinco, en el T2; se incrementa de 22 a 26 los trabajos que hacen referencias a las fuentes en el T2, y de 22 a 27 los que presentan un cierre. Estos datos pueden leerse como avances en la construcción del texto que responden a aspectos estilísticos. La mejora existe, pero es preciso hacer hincapié en cuestiones de estilo en posteriores trabajos de aula.

En lo concerniente a la organización en párrafos, se observa en el T2 un cambio significativo con respecto al ajuste a la norma. En efecto, como consecuencia de la revisión, el 64,1% de los trabajos presentan este rasgo, que tiene estrecha relación

con el uso del punto y aparte, ya que el 69,7% de los textos presentan un uso adecuado de este signo de puntuación. Estos datos revelan que la diferenciación por niveles de análisis simplemente se ha realizado a efectos de la explicación, pero resulta difícil establecer los límites entre uno y otro ámbito de análisis ya que se encuentran relacionados. Siguiendo con la reflexión sobre los párrafos, cabe señalar que la variación entre el T1 y el T2 en la cantidad de los mismos aporta un dato significativo, ya que en el T2 aumenta el número de trabajos con tres, cuatro, cinco y seis párrafos, lo cual permite dar cuenta de un enriquecimiento de la producción textual.

La relación entre párrafos e ideas y la conexión de los párrafos entre sí arroja resultados positivos desde el punto de vista cualitativo; es decir, hay mejoras entre el T1 y el T2. Solo siete trabajos carecen de correspondencia entre párrafo e idea y ocho carecen de conexión entre párrafos (en tanto que en el T1 esta cifra asciende a 18).

Las preguntas referidas al ámbito oracional arrojan resultados que, junto con los referentes a los párrafos, brindan una perspectiva importante para organizar la fase de revisión. En el T2 se observa un incremento significativo en el número de oraciones compuestas; por lo tanto, se puede sostener que la complejidad del texto argumentativo es mayor, una vez que se realiza la reescritura. Ahora bien, otros rasgos del discurso argumentativo, como las oraciones concesivas, el uso de modalizadores textuales, conectores y organizadores no presentan variación entre el T1 y el T2 o se han modificado en forma mínima. Estos datos, sumados a la falta de un cierre (analizado anteriormente), vuelven a mostrar la necesidad de subrayar la importancia de lo estilístico en la construcción textual.

Si se analiza el quinto bloque, el nivel de las palabras, se observa que el léxico con valor argumentativo aparece presente tanto en el T1 y el T2 y las modificaciones significativas se refieren al uso de sinónimos y otros mecanismos para evitar reiteraciones (por ejemplo, con la utilización de palabras de referencia generalizada). Es importante señalar que no son significativas las faltas de concordancias o las disfunciones (con excepción de las preposicionales) porque tanto en el T1 como en el T2, la aparición de estos fallos es muy infrecuente.

Para finalizar, es preciso reflexionar sobre los aspectos normativos. Tanto la puntuación como la ortografía mejoran considerablemente entre el T1 y el T2, específicamente respecto del uso de la coma, los puntos, la tilde y las letras. Esta mejoría permite ver que la superación de los errores en este campo no reviste gran dificultad para los alumnos porque se detectan y tienen fácil solución.

En suma, los resultados de la investigación han demostrado que la intervención ha sido exitosa, los textos del T2 presentan mejoras sustanciales y los alumnos son capaces de escribir sus argumentaciones con mayor ajuste a las normas de textualidad.

9. Conclusión final y proyección

En esta tesis se ha realizado un trabajo de investigación en tres institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid con el fin de validar una secuencia didáctica para mejorar la escritura de textos argumentativos en cuarto de ESO. Es posible afirmar que esta finalidad se ha cumplido, a partir de los resultados de los textos analizados y de las valoraciones realizadas por profesores y alumnos.

El motivo de este enriquecimiento de la práctica letrada en un tipo textual tan complejo como la argumentación se ha producido por la confluencia de seis aspectos:

1. Un modelo de enseñanza y aprendizaje de la escritura, el modelo Didactext.
2. Un trabajo con el tipo textual argumentativo partiendo de los géneros discursivos, especialmente, los periodísticos de opinión.
3. Una didáctica de la argumentación desde una perspectiva pragma-dialéctica.
4. Un enfoque holístico del tratamiento de la prensa en el aula.
5. Una secuencia didáctica para trabajar la argumentación en el aula.
6. Una reflexión sobre la praxis educativa a partir de la propia praxis.

En primer lugar, toda la secuencia didáctica se afianza en un modelo de enseñanza y aprendizaje de la escritura, el modelo Didactext. Este modelo presenta un enfoque sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico y entiende la escritura como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos y lingüísticos. Por esto, Didactext presenta un cambio en la cosmovisión de los modelos teóricos predominantes (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987 y otros) ya que fortalece las dimensiones sociocultural, discursivo-textual y lingüística, que son fundamentales para organizar una propuesta didáctica. Asimismo, Didactext entiende que el proceso de comprensión y producción textual se desarrolla en cuatro fases:

1. *Acceso al conocimiento* (exploración de ideas previas, manejo de documentación).
2. *Planificación*, cuyo producto son esquemas y resúmenes.
3. *Producción textual*, en el que se escriben borradores o textos intermedios.
4. *Revisión y edición*, cuyo producto es el texto.

El trabajo permite aseverar que si un docente tiene en cuenta estas fases del proceso de escritura, los resultados de los textos escritos elaborados por los alumnos mejoran. Otra aportación del modelo es el hecho de que busca explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura

y hace especial hincapié en las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las aulas.

En segundo lugar, el estudio tipológico se realiza a partir de una propuesta nueva que vincula los tipos textuales (construcciones mentales) con los géneros discursivos (construcciones sociales). Esta manera de abordar la textualidad favorece la enseñanza y el aprendizaje porque permite que los alumnos relacionen los textos con las prácticas sociales. El género elegido, el periodístico de opinión, reúne dos líneas de estudio que se recogen en la legislación para la educación secundaria, los tipos textuales argumentativos y los géneros discursivos. El trabajo de reflexión y producción en el aula se realiza con dos géneros: el editorial y la carta de lectores. El editorial presenta una estructura argumentativa clásica y se relaciona con una práctica social concreta, el trabajo periodístico. Por tratarse de un texto con una estructuración uniforme, permite a los alumnos analizar y definir la situación de argumentación e identificar la estructura argumentativa. Asimismo, los estudiantes pueden reconocer posturas ideológicas propias de la prensa y particularidades de los géneros de opinión a través de este subtipo. La carta al director, por su parte, es un género periodístico en el que aparece la voz del lector y es una ventana a la participación activa del público en el periódico. Además del reconocimiento de las características del tipo textual argumentativo y las particularidades que presenta como género, la elaboración de una carta de lectores implica un trabajo de producción en el que se ponen en juego estrategias cognitivas y metacognitivas que plantea el modelo Didactext.

El tercer aspecto que ha posibilitado la validación de los objetivos de esta tesis es la elaboración de una propuesta pragma-dialéctica para trabajar la argumentación, uno de los tipos textuales cuyo tratamiento en el aula está contemplado en los currículos vigentes, pero que presenta mayores problemas en la Educación Secundaria Obligatoria. En efecto, las evaluaciones educativas nacionales e internacionales arrojan resultados poco alentadores a la par que muestran las dificultades de los estudiantes a la hora de comprender y producir argumentaciones, y, por ello, reflejan la necesidad de brindar herramientas didácticas para su trabajo en el aula. En esta tesis se propone la realización de una secuencia didáctica en cuarto de la ESO, y fue elegido por tratarse del último curso de la educación obligatoria en España. Al finalizar este periodo de formación, es esperable que el alumno adquiriera una serie de competencias y destrezas que le permitan desarrollarse en sociedad como un ciudadano pleno y la habilidad de comprender y producir textos argumentativos es una de las herramientas básicas para interactuar en diversos órdenes de la vida cotidiana y académica. Por ello, se busca que los

estudiantes analicen los textos argumentativos como un tipo textual a partir de un género discursivo, para relacionar las tipologías textuales con la realidad social. Por ello, el alumno debe reconocer que en toda argumentación existe un proponente y un oponente, que el intercambio puede ser oral o escrito y que los argumentos que expongan tanto uno como otro tienen como objetivo defender un punto de vista. Asimismo, se estudian en la SD los elementos lingüísticos de la argumentación, reconociendo como propios de este tipo el uso de conectores, organizadores textuales, modalizadores, léxico argumentativo y presuposiciones e implícitos.

Tal como se ha señalado anteriormente, para tratar la argumentación en el aula, se parte del concepto de género discursivo, concretamente del periodístico, con los subtipos «editorial» y «carta al director». Por ello, el cuarto aspecto que se debe señalar en las conclusiones es la necesidad de partir de una visión educativa holística de la prensa en el aula. En la SD desarrollada, la prensa se aborda desde tres perspectivas:

1. Como un objeto de estudio (se analizan los géneros periodísticos).
2. Como un instrumento de expresión (el alumno elabora un texto dirigido al periódico, la carta al director).
3. Como un recurso didáctico (se conoce un determinado aspecto de la realidad, a partir de los artículos y editoriales).

El quinto aspecto que ha permitido confirmar la hipótesis planteada en esta investigación es la elaboración, aplicación y validación de una secuencia didáctica. En los tres institutos se partió de una planificación común que tuvo en cuenta la realización de los contenidos conceptuales y procedimentales del proceso de escritura del texto argumentativo, estudiados a partir de géneros periodísticos de opinión. Los objetivos, contenidos, procedimientos, actitudes y metodología propuestos en esta tesis se desarrollaron en las distintas sesiones y mediante las diferentes actividades que respondían a las fases del proceso de escritura. Además, se buscó abordar la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en actividades escritas (análisis y producción de textos) y orales (discusiones, debates).

El procedimiento llevado a cabo en cada uno de los centros donde se aplicó la secuencia didáctica ha sido similar y se han realizado las siguientes actividades:

- Actividades grupales orales: puesta en común, lluvia de ideas, reflexión y recogida de las ideas previas y de los conocimientos adquiridos.
- Actividades individuales: escribir un texto para guiar la exposición del debate, escribir a modo de borrador y escribir el texto definitivo.

- Actividades de enlace: ordenar y estructurar el material elaborado por los propios alumnos para iniciar y mantener la progresión de la propia SD.

En la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta los contenidos referentes al desarrollo de actitudes y capacidades de observación, de crítica y reflexión como fuentes de conocimiento y a la vez como proceso de aprendizaje para escribir mejor. Los tres pilares o ejes de esta propuesta didáctica son el contexto, el proceso de escritura, y el texto.

Las aportaciones más importantes para el éxito de la SD han sido las siguientes.

- Trabajo con las **cuatro destrezas**: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Actividades organizadas en torno a las **fases de la escritura**: Entender que la escritura es un proceso que se compone de fases y no solo un producto final.
- Tipo textual argumentativo a partir de la relación con un género discursivo argumentativo: Esta manera de abordar la textualidad favorece la enseñanza y el aprendizaje porque permite que los alumnos relacionen los textos con las prácticas sociales.
- Temática relacionada con el mundo juvenil: Los alumnos sostienen que les agrada escribir en situaciones lúdicas o de esparcimiento (chats, móviles, correos electrónicos), o bien para expresar sentimientos y emociones, pero no encuentran atractiva la escritura de temáticas académicas porque las consideran fuera de su universo cultural. Teniendo en cuenta estas reflexiones, la secuencia didáctica se orienta a una temática del mundo juvenil, la percepción de los jóvenes y su imagen en los medios. Esto no implica que se deban excluir las prácticas de escritura académica, sino que se puede llegar a suscitar el interés por la reflexión lingüística y la producción textual a partir de estos temas más cercanos y cotidianos.
- Textos modelo: A la hora de elaborar los textos, profesores y alumnos sostienen que, en líneas generales, no se utilizan modelos para orientar el trabajo. Las propuestas de escritura en el aula presentan pautas muy globales y la corrección recoge, con mayor frecuencia, las faltas de tipo normativo (orto-tipografía, por ejemplo), que las de tipo pragmático-textual. Para superar esta dificultad, la secuencia didáctica ofrece modelos de tipos y géneros argumentativos para que el alumno pueda

ser capaz de observar la estructura del texto que posteriormente deberá elaborar.

- Guía para trabajar las características del texto argumentativo: un aspecto que debe ser atendido es la necesidad de que los alumnos conozcan cuáles son las características del texto argumentativo que deben estar presentes en sus producciones. Para ello, se propone la elaboración de una guía para trabajar las características del texto argumentativo que recoja aspectos textuales, oracionales, léxicos y normativos. Este material permitirá a los alumnos realizar un seguimiento de su trabajo y los ayudará en la elaboración del texto y en su reescritura.
- Plantilla de revisión del texto argumentativo: Una herramienta para valorar las fortalezas y debilidades de un texto escrito es un recurso fundamental para profesores y alumnos, y, por ello, se ha elaborado y aplicado en la SD de esta tesis.

Cabe agregar que la metodología de investigación elegida, la investigación-acción, es el sexto aspecto que ha permitido la validación de los objetivos de esta tesis. Esta línea investigadora permite comprender y resolver problemas prácticos que se originan en las aulas ya que invita a reflexionar sobre la praxis educativa, recoger datos, planificar nuevos caminos, introducir cambios y revisar las acciones para modificarlas. Así es posible unir la teoría y la práctica, y, por ello, en la investigación realizada, la abstracción teórica está subordinada a la comprensión de fenómenos concretos del aula. Los tres centros arrojan resultados similares a la hora analizar el tratamiento de la escritura. Tanto alumnos como profesores destacan la importancia de ser capaces de construir textos cohesivos, coherentes, adecuados y correctos tanto para la formación académica como para la vida diaria y consideran que se debe entender la escritura como un proceso.

Una de las aportaciones de la tesis es la construcción conjunta de propuestas para mejorar la expresión escrita en el aula teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos y las ideas de los profesores. El desafío consiste en partir de las necesidades que observan los profesores y crear iniciativas que, a la vez, resulten atractivas para el alumnado. Desde el punto de vista del profesorado, se entiende que las prácticas de escritura que se llevan a cabo en clase carecen de una reflexión procesual, y la corrección, en líneas generales, se centra en el producto textual. Las etapas de acceso al conocimiento y de planificación suelen tratarse en el aula pero las de textualización y, fundamentalmente, la de revisión y edición, prácticamente no son estudiadas ni puestas en práctica, por lo tanto, la secuencia didáctica realizó

un aporte para que el docente pueda trabajar cada fase del proceso de escritura, con especial atención en la reescritura.

Para finalizar estas conclusiones, es preciso señalar que la secuencia didáctica mejora la producción de textos argumentativos porque los resultados de la aplicación del cuestionario de corrección para observar el proceso de escritura antes y después de la revisión así lo demuestran. Los análisis de los textos T1 (antes de la intervención) y T2 (después de la intervención) arrojan resultados alentadores sobre la pertinencia del modelo aplicado a la práctica educativa. En los trabajos realizados con posterioridad a la intervención, los alumnos logran que sus textos se adecuen al propósito comunicativo y que su registro sea apropiado a la intención.

Las preguntas sobre el tipo textual argumentativo brindan datos que permiten sostener la hipótesis de partida. Por ejemplo, los T2 logran presentar una estructura argumentativa organizada en más de un 81,1%, frente al 43,6% en los T1, por lo tanto, los estudiantes han adquirido conciencia del tipo de texto en cuestión y han mejorado sus producciones.

Asimismo, los sobreentendidos, implícitos y presuposiciones que, en el T1 llegaban al 41%, se reducen al 23,1% en el T2, otra variación estadísticamente significativa que da cuenta de una mejora después de la revisión.

Aspectos como la exposición de los hechos y de los argumentos son importantes de destacar porque están presentes tanto en el T1 como en el T2, es decir, no hay variación porque ya aparecen estos rasgos en el primer texto analizado. Este dato refleja la importancia del trabajo previo de planificación y textualización y la apropiación, por parte de los alumnos, de la necesidad de estructurar la argumentación sobre la base de hechos y opiniones.

Por otra parte, la aparición de argumentos objetivos en todos los trabajos, tanto en el T1 como en el T2, y el aumento de los argumentos por ejemplificación en el T2, constituyen nuevos datos que permiten dar cuenta de que los estudiantes han comprendido la estructura argumentativa y pueden producir un texto que responda a esta tipología.

En suma, los resultados de la investigación han demostrado que la intervención ha sido exitosa, los textos del T2 presentan mejoras sustanciales y los alumnos son capaces de escribir sus argumentaciones con mayor ajuste a las normas de la textualidad.

9.1. Proyección de la investigación

Una vez finalizadas las conclusiones, es preciso señalar que el proceso de investigación, lejos de cerrarse, abre muchos caminos para investigaciones futuras.

En primer lugar, el modelo de escritura diseñado por Didactext puede ser revisado y ampliado, con especial atención a aspectos sociales y culturales de la escritura.

En segundo lugar, la reflexión sobre la relación entre tipología textual y géneros discursivos puede ampliarse a otros géneros y tipos, por su especial interés para la didáctica de la escritura.

En tercer lugar, la didáctica de la argumentación, desde una perspectiva pragmático-dialéctica, es un campo de estudio que puede extenderse a otros géneros, tanto académicos (ensayos) como no académicos (instancias, reclamaciones).

En cuarto lugar, el tratamiento de la prensa en el aula desde una perspectiva integradora puede extenderse a las nuevas tecnologías, a otros medios (radio, televisión) y a otros géneros periodísticos.

En quinto lugar, las secuencias didácticas para trabajar la escritura en el aula, tanto de textos argumentativos como de otros tipos textuales, es una herramienta esencial para el profesorado y en esta línea se debe seguir trabajando para mejorar las prácticas letradas en los centros. Es preciso diseñar secuencias didácticas para otros niveles de la enseñanza obligatoria, con el fin de probar el modelo en otros cursos y analizar y diseñar propuestas de mejora de la escritura en toda la enseñanza.

En sexto lugar, la investigación-acción constituye un modelo esencial para fomentar mejoras sociales y educativas y potencia la acción y reflexión con vistas a introducir modificaciones en la realidad partiendo de la realidad misma. Por ello, en el campo de la escritura, se pueden estudiar aspectos culturales, sociales e institucionales que favorezcan una mejora en la comprensión y producción textuales.

Finalmente, la investigación basada en el modelo Didactext, que ha dado origen a esta tesis y a otros estudios del grupo, como el libro sobre escritura de textos expositivos en sexto de Primaria (Didactext, 2006) y en Secundaria y Bachillerato (Didactext, en prensa), puede extenderse a otros tipos textuales –narrativos, descriptivos, instructivos- cuyo dominio es fundamental para el desarrollo de los alumnos como ciudadanos críticos.

Bibliografía general

- ABRIL, G. (1997): *Teoría General de la Información*, Madrid, Cátedra.
- ADAM, J. M. (1987): «Types de séquences textuelles élémentaires», *Pratiques*, 56, 54-79.
- (1990): *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de 'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.
- (1994): *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.
- (1997): «Unités rédactionnelles el genres discursifs: cadre général pour une approche de la presse écrite», *Pratiques*, 94, 3-17.
- y M. Bonhomme(1997) *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, París, Nathan.
- (1999): *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*, París, Nathan.
- ADORNO, T. W, FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVINSON, D. J. y SANFORD R. N. (1950): *The authoritarian personality*, Nueva York, Harper & Row.
- (1991): *The Cultural Industry: Selected essays on mass culture*, Londres, Routledge.
- AGAZZI, E. (1973): *La lógica simbólica*, Barcelona, Herder.
- AGOSTO, S. E. (1996): «Jóvenes y Medios de Comunicación: Hacia la construcción de la propia voz», en FRAERMAN, A. (ed.), *Educación, juventud y nuevas utopías*, Madrid, Editorial Comunica.
- AGUADED GÓMEZ, J. I. (1995): «La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano», en AGUADED GÓMEZ, J. I. y J. CABERO ALMENARA (dir.): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida, 19-48.
- (2001): *La educación en medios de comunicación. Panorama y perspectivas*, Murcia, KR.
- y J. CABERO ALMENARA (dirs.) (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida.
- y S. CONTÍN (2002): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y prácticas mediáticas para el aula*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus-La Crujía.
- AGUSTÍN, S. (1947): *De doctrina cristiana*, Aspas, Madrid.
- ALAMARGOT, D. y L. CHANQUOY (2001): *Through the models of writing*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.

- ALARCÓN, J. L. (1981): «Las noticias de los niños», *Cuadernos de Pedagogía*, 82, 11-14.
- ALBALADEJO MAYORDOMO, T. (1991): *Retórica*, Madrid, Síntesis.
- ALBERTE GONZÁLEZ, A. (2000): «Retórica medieval cristiana», *Analecta Malacitana*, 6.
- (2003): *Retórica medieval. Historia de las artes predicatorias*, Madrid, Centro de Lingüística Aplicada ATENEA.
- ALBURQUERQUE GARCÍA, L. (1997): «Acerca de la argumentación (Comentario a la obra de Cipriano Suárez *De arte rhetorica libri tres*)», en *Comentarios de textos literarios hispánicos. Homenaje a Miguel Ángel Garrido*, Madrid, Síntesis.
- ALVARADO, M. y O. BOYD-BARRETT (eds.) (1992): *Media education: an introduction*, Londres, British Film Institute.
- (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO.
- ALVAREZ, M. (1993): *Tipos de escrito 2, Exposición y argumentación*, Madrid, Arco Libros.
- ALVAREZ ANGULO, T. (1998): «Tipología de textos y discursos y enseñanza de la lengua», en *Actas del Primer Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, Universidad Complutense de Madrid y Université de París XIII.
- (coord.) (1998): «Seminario Didáctica de las lenguas y culturas: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, Madrid, Universidad Complutense.
- (1998) «Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla)», en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/Horsori, ICE de la Universidad de Barcelona.
- (2001): *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*, Barcelona, Octaedro.
- (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- y R. RAMÍREZ BRAVO (2006): «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- (2010a): *Competencias básicas en escritura*, Madrid, Octaedro.
- (2010b): «La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria», *Revista de Educación*, 353, 690-719.
- AMABILE, T. M. (1988): «A model of creativity and innovation in organizations», *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.
- AMOSSY, R. y A. HERSCHBERG PIERROT (2001): *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.

- ANDERSON, J. (1980): «The theoretical lineage of critical viewing curricula», *Journal of Communication*, 30, 64-70.
- ANDERSON, J. R. (2001): *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*, México, Mc Graw Hill.
- ANGENOT, M. (1982): *La Parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*, París, Payot.
- (1998): *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba (Argentina), Editorial Universidad de Córdoba.
- ANSCOMBRE, J.-C. (1989): «Théorie de l'argumentation, topoï et structuration discursive», *Revue Québécoise de linguistique*, 18/1, 13-56.
- y DUCROT, O. (1994): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- (dir.) (1995): *Théorie des topoï*. París, Kimé.
- APARICI, R. (comp.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- APOTHÉLOZ, D., P-Y BRANDT y G. QUIROZ (1993): «The function of negation in argumentation», *Journal of Pragmatics*, 19, 23-38.
- ARÁN, P. O. (2001): *Apuntes sobre géneros literarios*, Córdoba (República Argentina), Epoké ediciones.
- ÁREA MOREIRA, M. (1995): «La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum escolar», *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 4, 5-19.
- ARGUDÍN VÁZQUEZ, Y. (2001): «Educación basada en competencias», *Revista de Educación*, 19
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>
- ARIÑO, A. (1997): *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*, Barcelona, Ariel.
- ARISTÓTELES (1988): *Tratados de lógica*, Madrid, Gredos.
- (1999): *Retórica*, Gredos, Madrid.
- ARMAÑANZAS, E. y J. DÍAZ NOCI (1996): *Periodismo y argumentación, géneros de opinión*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARMENTIA VIZUETE, J. I. (2000): *El diario digital. Análisis de los contenidos textuales*, Barcelona, Bosch.
- ARNAZ, J. A. (1978): *Iniciación a la lógica simbólica*, México, Trillas.
- ASCH, S. E. (1952): *Social psychology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall

- ATKINSON, R. y R. SHIFFRIN (1968): «Human memory: A proposed system and its control processes», en SPENCE, K. y J. SPENCE (eds.): *The Psychology of learning and motivation*, Nueva York, Academic Press, 89-195.
- ATORRESI, A. (1996): *Los géneros periodísticos*, Buenos Aires, Colihue.
- AURICCHIO, A., C. MASSERON y C. PERRIN-SCHIRMER (1992): «La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques», *Pratiques*, 73, 7-50.
- AUSTIN, J. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- AUSUBEL D. P. (1978): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.
- et al. (1982): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982): «Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours», *DRLAV*, 26, 91-151.
- BACHELARD, G. (1938): *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, París.
- BADDELEY, A. D. Y HITCH, G. (1974): «Working memory», en BOWER, G. (ed.): *Advances in learning and motivation*, N. Y., Academic Press, V. 8, 47-90.
- BAJTIN, M. (1952): «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*, México D. F., Siglo XXI, 1982.
- (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- (1989): *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BALLMER, Th. T. (1984): «The position of argumentation in the framework of a text linguistics, speech act theory, and lexicology», *Journal of Pragmatics*, 8, 9-29.
- BALLÓN AGUIRRE, E. (1987): «Una encrucijada entre filología, lingüística y semiótica: el corpus», *Dispositio*, 30-32, 45-64.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*, Barcelona, Martínez Roca.
- BARBE, K. (1993): «Isn't it ironic that...? Explicit irony markers», *Journal of Pragmatics*, 20, 579-590.
- BARBIERI, S. y ZAFFARONI, A. (1994): *Los jóvenes del 90. Los decisores del 2000. Consumos y demandas culturales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- BAREI, S. y N. RINALDI (1996): *Cuestiones retóricas*, Córdoba (Argentina), Dirección de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- BARRIO VALENCIA, L. y G. DOMÍNGUEZ CHILLON (1997): *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito una mirada al aula*, Madrid, Editorial La Muralla

- (2001): *Lenguaje, pensamiento y valores: una mirada al aula*, Madrid, Ediciones de La Torre.
- BARTHES, R. (1970): *Retórica de la imagen*, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
- (1974): *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- (1977): *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix Barral.
- BASSART, D. (1995): «Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria», en A. CAMPS y J. DOLZ (coords.): *Comunicación Lenguaje y Educación, Enseñar a argumentar*, 26, 41-49.
- BASSOLS, M. y A. M. TORRENT: (1997): *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- BASTENIER, M. A. (2001): *El blanco móvil: curso de periodismo*, Madrid, El País Aguilar.
- BAZALGETTE, C. (1992a): «Key Aspects of Media Education», en ALVARADO, M. y O. BOYD-BARRETT (eds.): *Media education: an introduction*, Londres, British Film Institute.
- E. BEVORT y J. SAVINO (coords.) (1992b): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*, París, UNESCO.
- (1993): «La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria», en APARICI, R. (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, Ediciones de la Torre, 113-134.
- BAZZANELLA, C. (1988): «Book reviews: Jacques Moeschler, Argumentation et conversation», *Journal of Pragmatics*, 12, 487-497.
- BEACCO, J. C. (1991): «Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites», *Études de linguistique appliquée*, 83, 19-28.
- BENOIT, J. y M. FAYOL (1989): «Le développement de la catégorisation des types de textes», *Pratiques*, 62, 71-85.
- BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale*, París, Gallimard.
- (1974): «L'appareil formel de l'énonciation», en *Problèmes de linguistique générale II*, París, Gallimard.
- BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA (1977): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- (1982): «The role of production factors in writing ability», en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*, New York, Academic Press, 173-210.
- (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

- BERNABEU MORÓN, N. (1995): «La educación en materia de comunicación», *Cuadernos de pedagogía* 234, 8-11.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Universitaria.
- (1980): *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- BERTIN, J. (1988): *La gráfica y el tratamiento gráfico de la información*, Madrid, Taurus-Comunicación.
- BLOCH, H. et al. (1992): *Gran diccionario de psicología*, Madrid, Ediciones del Prado.
- BOCM (2007): Decreto 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.
- BOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- (2007): REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- BORRAT, H. (1989): *El periódico, actor público*, Barcelona, Gustavo Gili.
- BOUCHARENC, M. (1995): *L' étude d'un texte argumentatif*, París, Albin Michel.
- BOURDIEU, P. (1992): *Cosas dichas*, Madrid, Gedisa.
- (1997): *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- BOUSOÑO, C. (1970): «Significación de los géneros literarios», *Ínsula*, 281, 1-15.
- BOUVET, N. E. (2006): *La escritura epistolar. Enciclopedia semiológica*, Buenos Aires, Eudeba.
- BOWER, G. (ed.) (1974): *Advances in learning and motivation*, Nueva York, Academic Press.
- BRASLAVSKY, C. (1986): *La juventud argentina. Informe de situación*. Buenos Aires, CEAL.
- BROADBENT, D. (1958): *Percepción y comunicación*, Madrid, Debate.
- BRONCKART, J.P. (1987): «Interactions, discours, significations», *Langue Française*, 74, 29-50.
- (1996): *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. (2001): *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- (1984): *Acción, pensamiento, lenguaje*, Madrid: Alianza.
- BRYCE ECHENIQUE, A. (1994) «El género más misterioso del mundo», *Diario de Navarra*, 6 de enero, 25.

- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- BUTTS, D. (1992): «Des stratégies pour l'éducation aux médias», en BAZALGETTE, C., E. BEVORT y J. SAVINO (coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*, París, UNESCO, 242-248.
- CABERO, J.; DUARTE, A. y BARROSO, J. (1997): «La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado», *Educat*, 8 www.uib.es/depart/dceweb/revelec.htm
- CABO ASEGUINOLAZA, F. (1991): «Géneros y literatura: anotaciones primeras sobre dos conceptos y su relación», *Discurso*, 7, 5-17.
- CÁCERES, M. (1993): *La escuela semiótica de Tartú, treinta años después*, Madrid, Síntesis.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (2002): *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*, Barcelona, Ariel.
- CARAMAZZA A, M, McCLOSKEY y B. GREEN (1981): «Naive beliefs in «sophisticated» subjects: misconceptions about trajectories of objects», *Cognitions*, 9, 117-123.
- CAMPS, A. (1995a): «Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación», en CAMPS, A. y J. DOLZ (coords.): *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-63.
- y J. DOLZ (coord.) (1995b): «Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual», *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 5-8.
- y L. PAZOS (1996): *Así se hace periodismo. Manual práctico del periodista gráfico*, Buenos Aires, Paidós.
- (1997): «Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita», *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, 24-33
- (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- CANDLIN, Ch. y K. HYLAND (eds.) (1999): *Writing: text, processes and practices*, New York, Longman.
- CARBAJAL PÉREZ, F. y J. RAMOS GARCÍA (coords.) (1999): «¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I». *Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASADO, M. (1989): «Textos periodísticos: aproximación desde la lingüística del texto», *Comunicación y Sociedad*, Volumen II, Núm. 1, 71-84.

- CASASÚS, J. M. (1985): *Ideología y análisis de medios de comunicación*, Barcelona, Mitre.
- (1988): *Iniciación a la periodística*, Barcelona, Teide.
- y L. NÚÑEZ LADEVÉZE (1991): *Estilo y géneros periodísticos*, Barcelona, Ariel.
- CASSANY, D (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- (1993): *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- M. LUNA y G. SANZ (1998): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASSIRER, E. (1967): «El lenguaje y la construcción del mundo de los objetos», en DELACROIX, H, CASSIRER, E. GOLDSTEIN, K. et al., *Psicología del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- CASTELLÓ, M. y C. MONEREO (1996): «Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos», *Infancia y aprendizaje*, 74, 39-55.
- CEBRIÁN, M. (1997): «Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado», *Educat*, 6 www.uib.es/depart/deweb/revelec.htm
- CENECA (1992): *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*, Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.
- CEREZO, M. (1994): *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*, Barcelona, Octaedro.
- CERQUIGLINI, B. (1978): «Sur la syntaxe de l'ancien français: un exemple d'analyse et d'argumentation», *Cahiers de linguistique de l'Université du Québec*, 43-52.
- CHAFE, W. (1976): *Significado y estructura de la lengua*, Barcelona, Planeta.
- CHARLES, M. (1990): «Recepción crítica y organizaciones populares: la experiencia de Brasil» en CHARLES, M y G. OROZCO, *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas, 216-226.
- y G. OROZCO (1990): *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.
- (1992): *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*, México, ILCE.

- CHAROLLES, M. (1980): «Les formes directes et indirectes de l'argumentation», *Pratiques*, 28, 7- 43.
- (1988): «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60», en *Modèles linguistiques*, X, 45-66.
- CHISS, J.L., y J. FILLIOLET (1995): «Typologies et didactique de l'écrit: constantes et évolutions», *Études de Linguistique Appliquée*, 99, 79-85.
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Enciclopedia Semiológica. Tipos textuales*, Buenos Aires, Editorial Universidad de Buenos Aires.
- CICUREL, F. (2000): «Dispositifs textuels et persuasion clandestine», *Études de linguistique appliquée*, 119, 291-304.
- COLE, P. y J. L. MORGAN (1975): *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*, Nueva York, Academic Press.
- COMBETTES, B. (1987): «Types de textes et faits de langue», *Pratiques*, 56, 5-17.
- COMPAGNON, A. (1979). *La Seconde Main ou le travail de la citation*, París, Seuil.
- COMUNIDAD DE MADRID DECRETO 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- COREY, s. M. (1953): *Action research to improve school practice*, Nueva York, Columbia University.
- CORONA, S. (1988): *No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico*, México, JUS.
- CORREA, M. J. et al. (1999a): *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*, Bogotá, Colciencias.
- (1999b): *Contextos cognitivos: argumentar para transformar*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP.
- CORZO TORAL, J. L. (1989): *Leer los periódicos en clase*, Madrid, Popular.
- COSERIU, E. (1977): *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*, Madrid, Gredos.
- COSTE, D. (1991): «Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues», *Études de linguistique appliquée*, 83, 75-88.
- COTTERON, J. (1995): «Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria», en A. CAMPS y J. DOLZ (coords.): *Comunicación Lenguaje y Educación*, 26, 79-94.
- COULTHARD, M. (1993): *An introduction to discourse analysis*, Nueva York, Logman.

- CRAIK, E. y LOCKHART, R. (1972): «Levels of processing: A framework for memory research», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- CSIKSZEUTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad*, Barcelona, Paidós.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1987): «Prensa-escuela en otros países», *Cuadernos de Pedagogía*, 144, 31-39.
- CUENCA, Ma. J. (1995): «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación», CAMPS, A. y J. DOLZ (coords.): *Comunicación Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- CURRAM, J. et al. (1981): *Sociedad y comunicación de masas*, México, FCE.
- DANES, F. (1974): *Papers on functional sentence perspective*, París, Mouton.
- DE BEAUGRANDE, R. y W. DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- DELACROIX, H, CASSIRER, E. GOLDSTEIN, K. et al. (1967): *Psicología del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- DELCAMBRE, I. (1997): «Enquête autour d'un objet didactique: la notion de circuit argumentative», *Pratiques*, 96, 63-80.
- DEL REY, F. J. (1988) *Crítica de la razón periodística*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.
- DE MIGUEL, A. (1982): *Sociología de las páginas de opinión*, Barcelona, Editorial ATE.
- DE MORAGAS SPA, M. (1984): *Sociología de la Comunicación de Masas*, Barcelona, Gustavo Gili.
- DERRIDA, J. (1980): «La loi du genre», *Glyph*, 7, 176-201.
- DESCARTES, R. (1959): *Dos opúsculos. Reglas para la dirección del espíritu. Investigación de la verdad*, México, UNAM.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, A. (2002): *La argumentación escrita*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- DIDACTEXT, Grupo (2003): «Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- DOLZ, J. (1993a): «La argumentación», *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 68-70.
- (1993b): «La interacción de las actividades orales y escritas y la enseñanza de la argumentación», *Comunicación, lenguaje y educación*, 23, 17-27.
- (1995): «Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión», en A. CAMPS y J. DOLZ (coord.): *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 65-77.

- y A. PASQUIER (1996): *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- y E. OLLAGNIER (dirs.) (2000): *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruselas, De Boeck.
- DOMÍNGUEZ, I. (1978): *Los acontecimientos de actualidad y su utilización en la tarea del aula*, Buenos Aires, Kapelusz.
- DORSCH, F. (1976): *Diccionario de Psicología*, Barcelona, Herder.
- DRIVER, R. (1986): «Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos», *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 3-15.
- DROP, W. (1987): «Planificación de textos con ayuda de modelos textuales», en: E. BERNÁRDEZ, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros.
- DUBIED A. y M. LITS (1997): «L'éditorial: genre journalistique ou position discursive?», *Pratiques*, 94, 49-61.
- DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.
- (1987): «Argumentation et topoï argumentatifs», en *Actes de la 8ème rencontre des professeurs de français de l'enseignement supérieur de l'Université d'Helsinki*, Universidad de Helsinki, 27-57.
- (1988): «Topoï et formes topiques», *Bulletin d'études de linguistique française de Tokio*, 22, 1-14.
- DUIT, R., D.F. TREAGUST y H. MANSFIELD (1996): «Investigating student understanding as a prerequisite to improving teaching and learning in science and mathematics», en D.F. Treagust, R. Duit y B.J. Fraser (Eds.), *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics*, Teacher College Press, Nueva York.
- DYMAS, J. (1984): «Brasil: la prensa en la escuela», en MORSY, Z., *La educación en materia de comunicación*, París, UNESCO, 260-275.
- ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen.
- (1995): *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- EL PAÍS (1990): *Libro de estilo*, Madrid, Ediciones El País.
- ELLIOT, J. (1977): «Developing hypotheses about classrooms from teachers practical constructs: an account of the work of the Ford Teaching Project», *Interchange*, 7 (2), 2-22.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

- ENCABO FERNÁNDEZ, E. y A. LÓPEZ VALERO (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas: una perspectiva crítica*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: un enfoque socio-crítico*, Barcelona, Octaedro.
- EQUIP CONTRAPUNT (1994): «Los contenidos de la educación en materia de comunicación», *Comunicar*, 3, 167.
- ESCANDELL, Ma. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- FELDMANN, E. (1977): *Teoría de los medios masivos de comunicación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- FERIA MORENO, A. (1995): «Contenidos curriculares y medios de comunicación», *Cuadernos de pedagogía*, 234, 12-16.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, T. (1997): *El universo de papel: trabajamos con el periódico en el aula*, Huelva, Grupo Comunicar.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA I JANÉ, M. (1991): «Tipologies textuais», *A l'entorn de la gramàtica textual*, COM, suplemento 8, 26-31.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y Educación*, Barcelona, Paidós.
- (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.
- FIRBAS, J. (1992): *Functional sentence perspective in written and spoken communication*, Cambridge University Press.
- FISHMAN, M. (1978). *Crime waves as ideology*. *Social Problems*, 25, 531-543.
- FLAVEL, J. H. (1979): «Metacognitive aspect of problem solving», en: RESNICK, L. (eds.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.
- Fontcuberta, M. (1992): «Medios de comunicación, telemática y educación», *Comunicación, lengua y educación*, 14, 17-28.
- FOUCAULT, M. (1973): *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- FOX, E. (ed.) (1990): *Medios de comunicación y política en América Latina*, México, Gustavo Gili.
- FRAERMAN, A. (ed.) (1996): *Educación, juventud y nuevas utopías*, Madrid, Editorial Comunica.
- FREINET, C. y SALENGROS, R. (1982): *Modernizar la escuela*, Barcelona, Laia.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. y E. ALCAIDE LARA (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*, Madrid, Arco Libros.
- FUENZALIDA, V. (1990): «La Recepción Activa de la TV: la experiencia de CENECA», en CHARLES, M. y G. OROZCO, *Educación para la recepción*.

recepción: hacia una lectura crítica de los medios, México, Trillas, 170-187.

--- (1992): «L'éducation aux médias en Amérique Latine: développements de 1970 à 1990», en BAZALGETTE, C., E. BEVORT, J. SAVINO (coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*, París, UNESCO.

FUNDACIÓN ROBERTO NOBLE (1996): *El diario en la educación: enfoques y perspectivas*, Buenos Aires, Clarín.

GALERA NOGUERA, F. (2003): «El currículo de lengua y literatura: niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación», en MENDOZA FILLOLA, A. (ed.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall, 125-171.

GARCÍA, J. y J. MARBÁN (2002): *Instrucción estratégica en la composición escrita*, Barcelona, Ariel.

GARCÍA BERRIO, A., J. HUERTA CALVO et al. (1995): *Los géneros literarios: sistema e historia*, Madrid, Cátedra.

GARCIA-DEBANC, C. (2001): «L'enseignement de l'argumentation au lycée: entre approche linguistique et héritage rhétorique», *Pratiques*, 111/112, 189-208.

GARCÍA NEGRONI, M. M. (ed.) (2003): *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación. Lingüística, retórica, lógica, pedagogía*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

GARCÍA NOBLEJAS, J. J. y J. J. SÁNCHEZ ARANDA (eds.) (1990): *Información y persuasión*, Pamplona, Eunsa

GARCÍA NOVELL, F. (1986): *Inventar el periódico. La prensa en la escuela*, Madrid, Zero.

--- (1992): *Inventar el periódico: propuestas para trabajar la prensa en la escuela*, Madrid, Ediciones de la Torre.

GARCÍA PADRINO, J. (1993): «El libro de texto y el documento didáctico en la enseñanza de la Lengua», en *Actas del III Encuentro Nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*, Valladolid, Publicaciones de la Universidad.

GARCÍA PAREJO, I. (2007a) «Del caos al orden: de cómo monitorizar los procesos de escritura en el aula» en FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, P. y L. AHUMADA FUENTES (2007): *La magia de las letras*, 155-197.

--- (2007b) «El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe», en L. NUSSBAUM y O. GUASCH, *Aproximacions a la competència multilingüe*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 61-74.

GARRIDO, F (coord.) (1995): «La prensa en las escuelas europeas», *Cuadernos de pedagogía*, 234, 30-40.

GARRIDO GALLARDO, M. (comp) (1988): *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco.

- GASKINS, I. y T. ELLIOT (1999): *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*, Barcelona, Paidós.
- GENETTE, G. (1988): «Géneros, tipos, modos», en GARRIDO GALLARDO, M. (comp): *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, 183-233.
- GILBERT, J K, R.J. OSBORNE y P. J. FENSHMAN (1982): «Children's Science and its consequences for teaching», *Science Education*, 66 (4), 623-633.
- GOLDER, C. (1992): «Le discours argumentatif: impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites», *Pratiques*, 73, 119-125.
- GÓMEZ, C. (1991): «Ironía, autoridad y la apropiación del texto», *Discurso*, 7, 37-49
- GÓMEZ, J. y R. MIRALLES (1993): «La prensa en la escuela: primeros pasos». *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 72-76.
- GOMIS, L. (1989): *Teoría dels gèneres periodístics*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Centre d'Investigació de la Comunicació.
- GONNET, J. (1984): *El periódico en la escuela: creación y utilización*, Madrid, Narcea.
- (1999): *Education et médias*, París, Presses Universitaires de France.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*, Bilbao, Universidad de Groningen y Universidad de Deusto
- GONZÁLEZ BEDOYA, J. (2000): «Prólogo a la edición española. Perelman y la retórica filosófica», en PERELMAN, CH. y L. OLBRECHTS-TYCA: *Tratado de argumentación: la nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- GONZÁLEZ LANDA, C. (2009): «Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos y situados», *Didáctica*, 21, 157-190.
- GONZÁLEZ PÉREZ, A. (ed.) (1982): *Poéticas. Aristóteles, Horacio, Boileau*, Madrid, Editora Nacional.
- GONZÁLEZ REQUENA (1988): *El discurso televisivo, espectáculo de la postmodernidad*, Madrid, Cátedra.
- GONZÁLEZ RUIZ (coord.) (1953): *Enciclopedia del Periodismo*, Barcelona, Noguer.
- GOYET, F. (1996): *Le Sublime du «lieu común»*, París, Champion.
- GRABE, W. y R. B. KAPLAN (1996): *Theory and Practice of Writing*, New York, Longman.
- GRAÑA, M (1930): *La escuela de periodismo. Programas y métodos*, Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones.
- GRAVES, D.H. y D.M. MURRIA (1980): «Revision: in the writer's workshop and in the classroom», *Journal of education*, 162, 74-95.

- (1994): *A Fresh Look at Writing*, New Hampshire, Heinemann Educational Books
- (2002): *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata
- GREIMAS, A. y COURTES, J. (1990): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- GRICE, H. P. (1975): «Logic and conversation», en COLE, P. y J. L. MORGAN (eds): *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*, New York, Academic Press, 41–58.
- (1991): «Lógica y conversación», en VALDÉS VILLANUEVA, L. (ed.): *La Búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Murcia, Universidad, Tecnos, 511-530.
- (1998): «Presuposición e implicatura conversacional». En JULIO, M. T. y R. MUÑOZ (Comps.): *Textos clásicos de pragmática*, Madrid, Arco Libros, 105-124.
- GRIZE, J.B. (1982): *De la logique à l'argumentation*, Ginebra, Droz.
- GRUNDY, S. (1982): *Three modes of action research*, en Kemmis, S. y R. McTaggart: *The Action Research Reader*, Victoria, Deakin University, 353–364.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN SOCIOLOGÍA Y ESTUDIOS TERRITORIALES (GIESyT) (2001): *El botellón en las ciudades de Badajoz, Cáceres, Mérida, y Plasencia*, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- GUILLAMET, J. (1988): *Conocer la prensa: introducción a su uso en la escuela*, Barcelona, Gustavo Gili.
- (1993): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*, México, Gustavo Gili.
- GUMPERZ, J. y D. HYMES (eds.) (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Basil Blackwell.
- GUTIÉRREZ PALACIO, J. (1984): *Periodismo de opinión*, Madrid, Paraninfo.
- HABERMAS, J. (1990): *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus-Alfaguara.
- (1992): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- HALLIDAY, M.A.K. (1986): *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- y R. HASSAN (1977): *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HAMBLIN, C. L. (1970): *Fallacies*, Londres, Methuen
- HARRÉ, R. y LAMB, R. (dirs.) (1986): *Diccionario de Psicología evolutiva y de la educación*, Barcelona, Paidós.
- HARRIS, Z. S. (1952): «Discourse Analysis», *Language*, 28, 1-30.

- HAYES, J. y L. FLOWER (1980): «Identifying the organization of writing processes», en L. GREGG, y E. STEINBERG (eds.): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- (1996): «A new framework for understanding cognition and affect in writing», *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, and applications*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.
- HEINEMANN, W. y D. VIEWEGER (1994): «Tipos textuales. Una tipología de varios niveles de clasificación», en CIAPUSCIO, G. *Enciclopedia Semiológica. Tipos textuales*, Buenos Aires, Editorial Universidad de Buenos Aires (100-130)
- HERNÁNDEZ, A. y A. QUINTERO (2001): *Comprensión y composición escrita, estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- HERRERO CECILIA, J. (2006): *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- HORACIO (1954): *Ars Poética*, Madrid, Real Academia Española.
- INFANTE URIVAZO, R. (1984): «Cuba, iniciación a la radiodifusión», en MORSY, Z., *La educación en materia de comunicación*, París, UNESCO, 276-289.
- INJUVE (1994): *Primer Informe Nacional de Juventud*, Santiago de Chile, Instituto Nacional de la Juventud.
- ISENBERG, H. (1987): «Cuestiones fundamentales de tipología textual», en E. BERNÁRDEZ: *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- JACQUINOT, G. (1995): «De la nécessité de rénover l'éducation aux médias», *Communication*, 16, 19-35.
- JAKOBSON, R. (1988): *Lingüística y poética*, Madrid, Cátedra.
- JAUSS, H. R. (1970): «Littérature médiéval et théorie des genres», *Poétique*, 1, 79-101.
- JESPERSEN, J. y M. J. REICHLER-BEGUELIN (1997): «Argumentation et discours rapporté: présentation d'une séquence didactique», *Pratiques*, 96, 101-124.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. del P. (2010): *10 ideas clase. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona, Graò.
- JODELET, D. (1992): «Memoire de masse: le cote moral et affectif de l'histoire », en *Bulletin de Psychologie*, XLV, 239-256.
- JORQUES JIMÉNEZ, D. (2000): *Discurso e información. Estructura de la prensa escrita*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- JUCQUOIS, G. (1990): «Difficultés préliminaires à l'étude du langage chez les sophistes», *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 16, 7-11.
- JULIO, M. T. y R. MUÑOZ (1998): *Textos clásicos de pragmática*, Madrid, Arco Libros.

- JURADO, J. y L. GILABERT, (1991): «El taller de prensa», *Cuadernos de pedagogía*, 197, 44-46.
- (1994): *El taller de prensa en tu clase: un instrumento para el desarrollo de la expresión-comprensión*, Barcelona, Octaedro.
- JUSTICIA, F. et al. (2000): *Programas de intervención cognitiva*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- KATZ, J.J. y J.A. FODOR (1963): «The Structure of a Semantic Theory», *Language*, 39, 170-210.
- KAUFER, D. (1981): «Understanding ironic communication», *Journal of Pragmatics*, 5, 495-510.
- KEMMIS, S. y R. MC TAGGART (1988): *Como planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- KENNEDY, G. A. (1972), *The Art of Rhetoric in the Roman World*, Princeton, Princeton University Press.
- (1975), «The Present State of the Study of Ancient Rhetoric», *Classical Philology*, 70, 278-282.
- (1994), *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton, Princeton University Press, 102-200.
- KERBRAT – ORECCHIONI, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- KIENPOINTNER, M. y W. KINDT (1997): «On problem of bias in political argumentation: An investigation into discussions about political asylum in Germany and Austria», *Journal of Pragmatics*, 27, 55-585.
- KINTSCH, W. (1989): «Learning from text», en RESNICK L. B. (eds.): *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, 87,108.
- KOKTOVÁ, E. (1983): «Book reviews: Kenneth Pike Linguistic concepts», *Journal of Pragmatics*, 9, 721-727.
- KOVACCI, O. (1994): *El Comentario Gramatical I*, Madrid, Arco Libros.
- KRIS, E. (1964) *Psicoanálisis de lo cómico y psicología de los procesos creadores*, Buenos Aires, Paidós.
- KRISTEVA, J., J. MILNER y N. RUWET (eds.) (1975): *Langue, discours, société*, París, Du Seuil.
- (1978): *Semiótica*, Madrid, Fundamentos.
- LABOV, W. (1972). *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- LABORDA, X. (1985): «Filosofía y cautividad de la lingüística», *ER. Revista de Filosofía*, 2, 73-86.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- LAVE, J. y E. WENGER (1991): *Situated learning*, Cambridge, University Press.
- LEE, D. y J. PECK (1995): «Troubled waters: Argument as sociability revisited», *Language in Society*, 24, 29-52.
- LEÓN, J. A. (1996): *Prensa y educación: un enfoque cognitivo*, Buenos Aires, Aique.
- LESSING, G. E. (1989): *Laocoonte*, Madrid, Tecnos.
- LEVI-STRAUSS, C. (1964): *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LEWIN, K. (1946): «Action research and minority problems», *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- (1947): «Frontiers in group dynamics: channel of group life: social planning and action research», *Human Relations*, 1, 143-153.
- LO CASCIO, V. (1998): *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras*, Madrid, Alianza.
- LOGSE (1990): *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* 1 de 3 de octubre de 1990 de Organización General del Sistema Educativo, BOE.
- LOMAS, C. et al. (eds.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori.
- (1999): «Alfabetización mediática y educación crítica. Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento», en CARBAJAL PÉREZ, F. y J. RAMOS GARCÍA (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 157-167.
- LÓPEZ, J. M. (1993): *Semiótica de la comunicación gráfica*, México, Edimba-UAM-AZC.
- LÓPEZ ALGORA, P. L. (coord.) (2003): *La prensa escrita, recurso didáctico*, Madrid, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- y C. PARRA CAMPOS, (2003): «Lengua Castellana y Literatura. Diccionario del Milenio», en LÓPEZ ALGORA, P. L. (coord.): *La prensa escrita, recurso didáctico*, Madrid, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LÓPEZ ALONSO Y SERÉ, A (eds) (2003): *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- LÓPEZ CUBINO, R. (coord.) (1997): *La prensa en la escuela: orientaciones didácticas para su utilización*, Madrid, Escuela Española.
- y B. LÓPEZ SOBRINO (2002): *La prensa en el aula*, Barcelona, Cisspraxis.
- LÓPEZ EIRE, A. (2000): *Esencia y objeto de la retórica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ PAN, F. (1995): *70 columnistas de la prensa española*, Pamplona, EUNSA.
- LOTMAN, Y. (1978): *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.
- (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- LOZANO, J., C. PEÑA-MARÍN y G. ABRIL (1982): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- LLOYD, G. E. R. (1987): *Polaridad y analogía: dos tipos de argumentación en los albores del pensamiento griego*, Madrid, Taurus.
- MAC LUHAN, M. (1975): *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México, Diana.
- MAINGUENEAU, D. (1980): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- (1999): *Términos claves del análisis del discurso*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- MANGONE, C. y J. WARLEY (1992): *El manifiesto. Un discurso entre el arte y la política*, Buenos Aires, Biblos.
- MARAFIOTI, R. (comp.) (1995): *Temas de argumentación*, Buenos Aires, Biblos.
- MARAURO CASTILLO, I. (2009): «La evolución en la presentación y elaboración de los sucesos como paradigma de las transformaciones en la narración del drama en la prensa escrita», *Actas del XI Congreso de la Sociedad Española Periodística*, Murcia, UCAM.
- MARGALEF, J. M. (1994): *Guía para el uso de los medios de comunicación*, Madrid, MEC.
- MARGULIS, M. et al. (1994): *La cultura de la noche*, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- MARIET, F. (1983): «La presse des jeunes. Analyse critique d'une notion et d'une taxinomie», *Études de linguistique appliquée*, 52, 36-56.
- MARINKOVICH, J. (2002): «Enfoques de proceso en la producción de textos escritos», *Revista Signos*, vol.35, 51-52, 217-230.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili.
- (1999): «La educación en el ecosistema comunicativo», *Comunicar*, 13, 13-21.

- MARTÍN VIVALDI, G. (1986): *Géneros periodísticos*. Madrid, Paraninfo.
- MARTÍNEZ, L. M. (1987): «¿Qué puede hacer la escuela?, ¿Qué puede hacer el periódico?», *Cuadernos de pedagogía*, 144, 28-29.
- (1987): «España, El programa Prensa escuela», *Cuadernos de pedagogía*, 144, 40-43.
- (1990): *Materiales de apoyo. Programa Prensa-Escuela*, (2 vols.), Madrid, MEC.
- MARTÍNEZ, Ma. C. (comp. y ed.) (1999): *Procesos de comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*, Cali, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Sede Colombia.
- (2002): *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cali, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Sede Colombia.
- (2005): *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*, Cali, Universidad del Valle.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, J. L. (1974): *Redacción periodística. Los estilos y los géneros en la prensa escrita*, Barcelona, A. T. E.
- (1992): *Curso general de redacción periodística*. Madrid, Paraninfo.
- MARTÍNEZ SANTAMARÍA DE UNZÁ, M^a ISABEL (1981): «Progresión del estudio del periódico en el ciclo medio y superior», en MORILLA SEGURA, M., MARTÍNEZ SANTAMARÍA DE UNZÁ, M^a ISABEL y RODRÍGUEZ, M^a JESÚS: *El periódico. Un diálogo de la escuela con la actualidad*, Madrid, Nancea, 23-28.
- MARZANO, R. et al. (1988): *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction*, Association for Supervision and curriculum Development, Alexandria, VA.
- MAS, M. y G. TURCO (1991): «Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maitres et d'outils pour la classe», *Études de linguistique appliquée*, 83, 89-99.
- MASSERON, C. (1994): «Entre argumentation et langue: propositions visant à la réécriture de fragments très locaux», *Pratiques*, 84, 41-54.
- (1997 a): «L'argumentation au fil des publications de Pratiques», *Pratiques*, 96, 3-6.
- (1997 b): «Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problèmes, objets propositions (I y II)», *Pratiques*, 96, 7-34 y 35-61.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- y MARIET, F. (1994): *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

- MAYOR, J., A. SUENGAS y J. GONZÁLEZ (1995): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis.
- MCCUTCHEON, G. Y B. JUNG. (1990): «Alternative perspectives on action research», *Theory into Practice*, 29, 144-151. McKernan, J. (1988): *Teacher as*
- MCLUHAN, M.y B.R. POWERS (1980): *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el Siglo XXI*, Buenos Aires, Planeta-Agostini.
- MCQUAIL, D. (1985): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*, Barcelona, Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/Horsori, ICE de la Universidad de Barcelona.
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1974): *Historia de las ideas estéticas en España*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- MEYER, M. (1987): *Lógica, lenguaje y argumentación*, Buenos Aires, Hachette.
- MILIAN, M. y A. CAMPS (comps.) (2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- MILLER, G. (1956): «The magical number seven plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information», *Psychological Review* 63:81-97.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE)*, Madrid, MEC.
- (2006) *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación.
- (2006): Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- MOESCHLER, J. (1981): «Discours polémique, réfutation et résolution des séquences conversationnelles», *Études de linguistique appliquée*, 44, 40-69.
- (1994): «Structure et interprétabilité des textes argumentatifs», *Pratiques*, 84, 93-110.
- MONEREO, C. (1990): «Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar», *Infancia y aprendizaje*, 50: 25.
- MONZÓN ARRIBA, C. (1990): *La opinión pública: teorías, conceptos y métodos*. Madrid, Editorial Tecnos.
- MORÁN TORRES, E. (1988): *Géneros del periodismo de opinión: crítica, comentario, columna, editorial*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- MORDUCHOWICZ, R. (2000): *La escuela y los medios: un binomio necesario*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

- (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós.
- MORENO, M. et al. (1994): *Juventud y pobreza en la Argentina*, Buenos Aires, C.E.P.A. Consejo Ejecutivo para el Estudio de la Pobreza en Argentina.
- MORILLA SEGURA, M. (1981): «El periódico en el área del lenguaje», en MORILLA SEGURA, M., M^a I. MARTÍNEZ SANTAMARÍA DE UNZÁ, y M^a J. RODRÍGUEZ: *El periódico. Un diálogo de la escuela con la actualidad*, Madrid, Nancea, 16-22.
- M., MARTÍNEZ SANTAMARÍA DE UNZÁ, M^a ISABEL y RODRÍGUEZ, M^a JESÚS (1981): *El periódico. Un diálogo de la escuela con la actualidad*, Madrid, Narcea.
- MORIN, E. (1961): «L'Industrie Culturelle», *Communications*, 1, 38-59.
- MORSY, Z. (1984): *La educación en materia de comunicación*, París, UNESCO.
- MOSER, H. (1978): «La investigación-acción como nuevo paradigma en las Ciencias Sociales», *Crítica y Política en Ciencias Sociales*, 1.
- MOSTAZA, B. (1953): «Editoriales», en GONZÁLEZ RUIZ (coord.) *Enciclopedia del Periodismo*, Barcelona, Moguer.
- MUÑOZ ALONSO, A. et al. (1992): *Opinión pública y comunicación política*. Madrid, Eudema.
- MURIEL GOMAR, S. (1990): «La prensa en la clase de ciencias», *Cuadernos de pedagogía*, 187, 60-61.
- NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, México, Paidós.
- NOTARIO, L. M. (1995): *Manual para pequeñas publicaciones. Cómo hacer periódicos y revistas*. Madrid, CCS.
- NÚÑEZ, J. C. y S. GONZÁLEZ-PUMARIEGA (1996): «Motivación y aprendizaje escolar», *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, 53-72.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1979): *El lenguaje de los media*, Madrid, Pirámide.
- (1991): *Manual para periodismo*. Barcelona, Ariel Comunicación.
- NYSTRAND, M. (1982): «Rhetoric's «audience» and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading, and text», en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*, New York, Academic Press, 1-28.
- OCDE (2009): *PISA 2009: Programa para la evaluación internacional de alumnos. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- OEI (1994): «Proyecto Medios de comunicación y educación de la Organización de Estados Iberoamericanos», *Comunicar*, 3, 105-107.

- OLIVEIRA, I. de (1994): «Teoría y práctica de la Comunicación: incidencia sobre los proyectos de Educación para los Medios en América Latina», en CENECA (1992): *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*, Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.
- OROZCO, E. (1990): «La lectura crítica y la educación en sectores urbanopopulares: la experiencia de IMDEC», en CHARLES, M. y G. OROZCO, *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas, 1878-206.
- PASTOR, L. (2009): *La gestión periodística del público I. Teoría de las cartas al director*
- PÉCHEUX, M. (1990): *L'inquiétude du discours*, París, Editions des Cendres.
- PERELMAN, CH. (1988): *La lógica jurídica y la nueva retórica*, Madrid, Civitas.
- y L. OLBRECHTS-TYCA (2000): *Tratado de argumentación: la nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- PERKINS, D. N. (1981): *The mind's best work*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, E. (2000): «La cristianización de la Gramática latina (ss. V-IX)», *Analecta Malacitana*, 6, pp. 49-74.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994): *El desafío educativo de la televisión*, Barcelona, Paidós.
- PETÖFI, J. (1978): «A few comments on the methodology of text-theoretical research in response to Kiefer's review of Studies in text grammar», *Journal of Pragmatics*, 2, 365-372.
- y A. GARCÍA BERRIO (1978): *Lingüística del texto y crítica literaria*, Madrid, Alberto Corazón Editor-Comunicación.
- PETITJEAN, A. (1989): «Les typologies textuelles», *Pratiques*, 62, 62-125.
- PINKER, S. (1997): *Cómo funciona la mente*, Madrid, Debate, 2001.
- PINTO, M. (1988): *Educar para a comunicação*, Lisboa, Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- PINTRICH, P.R. (1989): «The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom», en AMES, C. y MAHER, M. L. (eds.): *Advances in motivation and achievement* 6, Greenwich, CT: JAI Press.
- PLANTIN, C. (ed.) (1993): *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*, París, Kimé.
- (1997): «L'argumentation dans l'emotion», *Pratiques*, 96, 81-100.
- (1997): *Retórica clásica y teoría literaria moderna*, Madrid, Arco Libros.
- (1998): *La argumentación*, Barcelona, Ariel.

- (2004) «Pensar el debate». *Signos*, 55, pp. 121-129
- PLATON (2000): *Gorgias*, Madrid, CSIC.
- (2001): *Felón. Fedro*, Madrid, Alianza Editorial.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2001): *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel.
- POSTIGO, Y. y J. I. POZO (1999): «Hacia una nueva alfabetización: El aprendizaje de información gráfica», en POZO, J. I. y C. MONEREO (eds.): *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*, Madrid, Santillana, 251-267.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.
- y C. MONEREO (eds.) (1999): *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*, Madrid, Santillana.
- (2001): *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, Morata.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1987): «Neorretórica y retórica general», *Dispositio*, 30-32, 187-212.
- PRINCE, E. F. (1998): «Hacia una taxonomía de la información dada-nueva», *Textos clásicos de pragmática*, Madrid, Arco Libros.
- PROGRAMA PRENSA-ESCUELA (1992): *Cuadernos Programa Prensa-Escuela*, Madrid, MEC.
- PROPP, V. (1985): *Morfología del cuento*, Madrid, Akal.
- PUENTE FERRERAS, A. (1998): *Cognición y aprendizaje*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- PUNGENTE, J. (1993): «La segunda primavera», en APARICI, R. (coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, De la Torre, 399-412.
- PUTNAM, R. (2000): *Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana en la descentralización administrativa*, Caracas, Editorial Galac.
- QUASTHOFF, U. (1978): «The uses of stereotype in everyday argument», *Journal of Pragmatics*, 2, 1-48.
- QUIN, R. y B. MCMAHON (1997): *Historias y estereotipos*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- QUINTILIANO, F. (1942): *Instituciones Oratorias*, Madrid, Casa Editorial Hernando S.A.
- RACCAH, P.-Y. (1995): «Argumentation and natural language: Presentation and discussion of four foundational hypotheses», *Journal of Pragmatics*, 24, 1-15.
- RAPOPORT, R. N. (1970): «Three Dilemmas of Action Research», *Human Relation*, 23, 499-513.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
- RESNICK L. B. (ed.) (1989): *Knowing, learning and instruction*, Nueva Jersey, Erlbaum.
- REVAZ, F. (1997): «Le récit dans la presse écrite», *Pratiques*, 94, 19-33.
- REY, J. del (1988): «Estatuto epistemológico de la Redacción Periodística», *Revista de Ciencias de la Información*, 5, 113–122.
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.
- REYZÁBAL, Ma. V. (1997): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Oikos-Tau.
- (2002): *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*, Madrid, La Muralla.
- RIBAS, M. (2002): «De la Explicación a la Argumentación», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 29, 11-20.
- ROBRIEUX, J. J. (1993): *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, París, Dunod.
- ROCA, E. M. (1998): *¿Palabras para qué? Aprendiendo lengua desde el taller de periodismo*, Buenos Aires, Maipue.
- RODA SALINAS, F. J. y R. BELTRÁN DE TENA (1988): *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.
- RODRIGO ALSINA, M (1989): *La construcción de la noticia*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Aique, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M. (2005): *Manual de sintaxis del español*, Madrid, Castalia.
- ROGERS, C. (1977): *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós.
- ROJAS, A. (1990): «Televidentes Alerta, A.C.: la participación de la sociedad civil frente a la televisión» en CHARLES, M y G. OROZCO, *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas, 159-169.
- ROLLIN B. E. (1988): «Naturaleza, convención y teoría del género», en GARRIDO GALLARDO M. (comp), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, 129-153.

- ROMAINVILLE, M. (1996): «L'irresistible ascension du terme «compétence» en éducation», *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- ROMILLY, J. (1988): *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*, París, Éditions de Fallois.
- ROSAT, M. C. (1991): «A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif», *Études de linguistique appliquée*, 81, 119-130.
- ROSEMBLATT, L. (1996): «El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura», *Textos en contexto. Los procesos de escritura*, 1, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- ROTGER AMENGUAL, B. y J. M. ROQUE COMPANY (1982): *Cómo leer la prensa escrita*, Madrid, Escuela Española.
- ROULET, P. (1972): «Une grammaire de l'apprentissage de la langue», *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Lovain*, Louvain, Universidad Católica de Louvain.
- (1991): «Una approche discursive de l'hétérogénéité discursive», *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 117-130.
- SACRISTÁN, G. y M. LARRAQUY (2003): «Los adolescentes aprenden a argumentar», en GARCÍA NEGRONI, M. M. (ed.): *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación. Lingüística, retórica, lógica, pedagogía*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1978): «A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation», en SCHENKEIN, J. (editor): *Studies in the organization of conversational interaction*, New York, Academic Press.
- SALOMON, G. (1992): «Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente», *Infancia y aprendizaje*, 58: 143-159.
- SALVADOR, V. (1989): «L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura», *Caplletra*, 7, 9-31.
- SÁNCHEZ CEREZO, S. (dir.) (1988): *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, Santillana.
- (dir.) (1989): *Léxicos. Ciencias de la Educación. Psicología*, Madrid, Santillana.
- SÁNCHEZ DE MEDINA CONTRERAS, M. R. (1996): *Taller de argumentación oral y escrita. Promover valores a través de diversos textos*. Madrid, Narcea, Ministerio de Educación y Ciencia.
- SANTAMARÍA, L. (1990): *El comentario periodístico. Los géneros persuasivos*, Madrid, Paraninfo.
- (1991): «Géneros literarios y géneros periodísticos», *Periodística*, 3, Barcelona, 107-108.

- SCHENKEIN, J. (editor) (1978): *Studies in the organization of conversational interaction*, New York, Academic Press.
- SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- SEVILLANO, M. L. y D. BARTOLOMÉ (1996): *Enseñar y aprender con la prensa escrita. Fichas y modelos de trabajo*, Madrid, Editorial CCS.
- SHERIF, M. Y SHERIF, C. W. (1969). *Social psychology*. Nueva York: Harper.
- SILLINCE, J. A. (1995) «Shifts in focus and scope during argumentation», *Journal of Pragmatics*, 24, 413-431.
- SIMONIN-GRUMBACH, J. (1975): «Pour une typologie des discours», en Kristeva, J., J. Milner y N. Ruwet (eds.): *Langue, discours, société*, París, Du Seuil, 85-121.
- SIMON, H. A. (1995): «The information-processing theory of mind» *American Psychologist*, 50: 507-8.
- SPENCE, K. y J. SPENCE (eds.) (1968): *The Psychology of learning and motivation* Nueva York, Academic Press.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986): *Relevance: communication and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SPERLING, A. (1966): *Psicología Simplificada*, México, Ediciones Minerva.
- STENHOUSE, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*, Londres, Heinemann Educational Books.
- (1991): *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- (1998): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- STERNBERG, R. y SPEAR-SWERLING, L. (1996): *Enseñar a pensar*, Madrid, Santillana.
- y LUBART, T. (1997): *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós.
- STOREY, J. (1998): *Cultural Theory and Popular Culture: a reader*, Georgia, The University of Georgia Press.
- SWINGGERS, P. (1990): «Moments e mouvements dans l'histoire de la linguistique: en guise d'introduction», *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, Louvain, Universidad Católica de Louvain.
- TEDESCO, J. C. y R. MORDUCHOWICZ (2003): *El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública en educación*, Buenos Aires, IIEP - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- TINIANOV, J. (1924): «El hecho literario», en VOLEK, E. (comp.) *Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtin*, Fundamentos, Madrid, 205-225.

- y R. JAKOBSON (1992): «Los problemas del estudio de la literatura y de la lengua», en E. VOLEK (comp.): *Antología del formalismo ruso y el Grupo de Bajtin*, Madrid, Fundamentos
- TODOROV, T. (1970): *Introducción a la literatura fantástica*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.
- (1987): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México, Siglo Veintiuno.
- (1988): «El origen de los géneros», en GARRIDO GALLARDO, M. (comp.): *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, 31-48.
- (1996): *Los géneros del discurso*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- TOULMIN, S. E. (1958): *The uses of argument*, Nueva York, Cambridge University Press.
- TULVIN, E. (1972): «Episodic and semantic memory», en TULVIN, E. y DONALDSON, W. (eds.), *Organisation and Memory*, New York, Academic Press.
- TYNER, C. (1993): «La revolución de los medios audiovisuales», en APARICI, R. (coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, De la Torre, 171-197.
- TYNER, K. y O. LLOYD (1996): *Aprender con los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- UNESCO (1984): *La educación en materia de comunicación*, París, UNESCO.
- VALLE, A. et al. (1995): «El periódico, segundo de la historia», *Cuadernos de pedagogía*, 236, 56-57.
- VALLEJO MEJÍA, M. L. (1993): *La crítica literaria como género periodístico*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- VAN DIJK, T. A. (1972): *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*, París, Mouton.
- (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona, Paidós.
- (1996): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- (2001): «Los medios de comunicación hoy: ¿discursos de dominación o de diversidad?», *Signo y seña*, 12, 28-58.
- (2003): *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Ariel.
- VAN EEMEREN, F. H. y R. GROOTENDORST (2002): *Argumentación, comunicación y falacias*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.
- VATTIMO, G. (1990): *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós

- VEIRA, C. (1979): *La prensa a la escuela*, Madrid, Marsiega, D.L.
- VENTURA, J. A. y F. G. BUENO (1996): «Valores a través de la prensa», *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 42-46.
- VERÓN, E. (1987): «La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política», en *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette, 11-26.
- VIGNAUX, G. (1973): «Le discours argumenté écrit», *Communications*, 101-159.
- VILARNOVO, A. y F. SÁNCHEZ (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- VILLALOBOS, J. (1990): «La enseñanza de la recepción crítica en el contexto rural: la experiencia de XEYT, Radio Cultural Campesina», en CHARLES, M. y G. OROZCO, *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas, 207.-215.
- VIOQUE, J. (1986): *La utilización de la prensa en la escuela*, Madrid, Cincel.
- VOLEK, E. (comp.) (1992): *Antología del formalismo ruso y el Grupo de Bajtin*, Madrid, Fundamentos.
- VYGOTSKY, L. S. (1973): «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en A. R. Luria; A. N. Leontiev y otros. *Psicología y Pedagogía*, Akal, Madrid, 23-39.
- (1987): *Pensamiento y lenguaje*, La Plèyade, Buenos Aires.
- WEIL, H. (1844): *De l'Ordre des Mots dans les Langues Anciennes 2 Comparées aux Langues Modernes*. Question de Grammaire Générale, París, Didier.
- WEINRICH, H. (1975): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.
- WEINSTEIN, C. y MAYER, R. (1986): «The teaching of learning strategies», en WITTRICK, M. (comp.). *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan.
- WELLEK, R. y A. WARREN (1993): *Teoría literaria*, Madrid, Gredos.
- WERLICH, E. (1975): *Typologie der Texte*, Munich, Fink.
- WERTSCH, J. (1993): *Voces de la mente*, Madrid, Visor.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (eds.) (1995): *Sociocultural models of mind*, Cambridge, University Press.
- WESTON, A. (1994): *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel.
- WHITEHEAD, J. (1989): «Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'», *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, 1, 41-52.

- WOLF, M. (1994): *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, México, Instrumentos Paidós.
- WOLFE, T. (1977): *El Nuevo Periodismo*, Barcelona, Anagrama.
- ZAMUDIO DE MOLINA, B. y M.E. SAIFAN, (1994): *Lingüística de texto, Materiales de trabajo de la Cátedra de Semiología*, Buenos Aires, Publicaciones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

Anexos

Anexo 1. Propuesta para los centros Enseñar y aprender a argumentar mediante los medios de comunicación: Propuesta de secuencia didáctica para cuarto de la ESO.

Introducción

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje de la argumentación en cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), enmarcada en un proyecto de tesis doctoral, está basada en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, es decir, escuchar, hablar, leer y escribir, partiendo del estudio de los géneros de opinión.

La necesidad de trabajar la argumentación en el aula, uno de los temas centrales en esta etapa educativa, queda reflejada en estudios y evaluaciones realizados a estudiantes de la ESO que dan cuenta de la dificultad que presentan los alumnos en la comprensión de textos argumentativos. Por ejemplo, según estudios realizados por el Instituto de Evaluación (INE, ex INCE) en el Área de Lengua y Literatura a alumnos de cuarto curso de secundaria, sólo el treinta y seis por ciento logró realizar inferencias sobre un texto periodístico argumentativo.

Por otra parte, la escuela busca integrar los *mass media* y, más recientemente, las nuevas tecnologías, en las aulas. Como afirma Morduchowicz (2000:30) «la escuela no cumplirá su tarea educativa si olvida la incidencia que los medios tienen sobre ella, sobre la enseñanza, el aprendizaje, los docentes y los alumnos». Resulta fundamental, por lo tanto, abordar el discurso de los medios en la enseñanza-aprendizaje, especialmente en la Educación Secundaria, ya que es un elemento clave para la formación ciudadana de los estudiantes.

Dada la importancia que tanto el análisis textual como los medios de comunicación tienen en la escuela, esta propuesta pretende realizar una aportación en los cursos de la ESO para trabajar los artículos periodísticos como material didáctico relacionando dos grandes ejes temáticos: el tipo textual argumentativo y los géneros periodísticos de opinión, a través de los que, a diferencia de los puramente informativos o los de investigación, se manifiesta abiertamente la ideología del periodista o del medio.

Modelo teórico de comprensión y producción de textos

El modelo teórico de comprensión y producción de textos que inspira esta propuesta concibe el texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, dis-

cursivos, semánticos y lingüísticos. Los modelos teóricos predominantes (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987) presentan ciertas carencias relacionadas con la dimensión sociocultural, discursivo-textual y lingüísticas, que son importantes para nuestro propósito didáctico. Por ello, se orienta este trabajo desde el modelo elaborado por el Grupo Didactext (2003), denominado «sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico», porque busca explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde las dimensiones de la cultura y la sociedad.

Este modelo integra tres dimensiones en el proceso de comprensión y producción textual (la dimensión individual, la social y la cultural) y entiende que éste se desarrolla en cuatro fases: 1. acceso al conocimiento (exploración de ideas previas, manejo de documentación); 2. planificación, cuyo producto son *esquemas y resúmenes*; 3. producción textual, en el que se escriben *borradores o textos intermedios* y 4. revisión, cuyo producto es el texto definitivo.

Conocimiento de la realidad del aula: análisis a la documentación del centro, entrevista con el profesor, el tutor y la Asociación de Padres y encuesta a los alumnos

Antes de iniciar la secuencia didáctica, es fundamental conocer la realidad del centro y del aula para orientar la práctica de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es deseable consultar los documentos del Centro (PEC, PCC) y los del aula (PGA) y tener conocimiento de la perspectiva desde la cual se trabaja en la escuela.

Asimismo, sería preciso realizar una serie de entrevistas con el profesor, el tutor y la Asociación de Padres, así como una encuesta a los alumnos, con el fin de conocer cuál es su concepción de la escritura y de la argumentación.

Secuencia didáctica:

En este trabajo nos referimos a «secuencias didácticas», en lugar de «unidades didácticas», porque el concepto de «secuencias» se refiere al proceso por el cual el alumno lleva a cabo una serie de actividades mediante las cuales se apropia de los conocimientos necesarios para alcanzar el dominio del género sobre el que se trabaja, a la vez que adquiere información necesaria para escribir sobre el tema.

Asimismo, en las secuencias se articulan actividades de oralidad, lectura y escritura y se prevén situaciones interactivas de todo tipo.

Objetivos

- Analizar y definir la situación de argumentación
- Planificar los argumentos que se busca defender
- Diferenciar noticia de opinión en la prensa
- Analizar la estructura de un editorial
- Analizar la estructura de una carta de opinión
- Elaborar un texto argumentativo

Conceptos

- Estructura básica de la argumentación
- Los textos periodísticos de opinión
- La organización de un texto periodístico de opinión: el editorial y la carta de lectores

Procedimientos

- Exploración de las ideas previas
- Investigación en distintas fuentes (prensa, Internet, informes de ONG)
- Análisis y comentario guiado de un editorial
- Identificación de la estructura argumentativa del editorial
- Análisis y comentario grupal de cartas de lectores
- Reconocimiento de la estructura de la carta de lectores en grupos
- Interpretación de las posturas ideológicas diferentes en los textos analizados
- Elaboración de una carta de lectores

Actitudes

- Receptividad, interés y respeto por las opiniones de los demás
- Actitud crítica hacia el discurso de los medios de comunicación
- Valoración del poder persuasivo de la palabra
- Solidaridad e interés por el bien común

Criterios de evaluación

- Exponer oralmente la opinión en forma ordenada, ajustándose a un plan previo
- Producir textos argumentativos escritos utilizando su forma organizativa y adecuándolos a la situación de comunicación.

Sesión	Objetivos	Contenidos Conceptuales	Actividades	Contenidos Procedimentales	Contenidos Actitudinales	Evaluación
1ª	Diferenciar noticia de opinión en la prensa	Textos periodísticos	Lectura de una noticia Reflexión en pequeños grupos y puesta en común	Exploración de ideas previas	Receptividad, respeto e interés por las opiniones de los demás	Seguimiento del aprendizaje Detección de problemas en la comprensión
2ª	Analizar materiales diversos relacionados con el tema elegido	Tipos textuales Argumentación	Rastreo en distintas fuentes Análisis de materiales diversos	Investigación y categorización de la información	Actitud crítica	Observación de la participación en el aula Resolución de problemas de comprensión
3ª	Planificar los argumentos Discernir entre noticia y opinión	Estructura de un debate Turnos de habla Características de la oralidad	Elección de un tema para debatir Clasificación de argumentos	Reflexión sobre un aspecto del tema del debate Elaboración del esquema argumentativo	Valoración del poder persuasivo de la palabra	Observación de la participación en el aula Resolución de problemas de comprensión
4ª	Realizar un debate en el aula	Estructura de un debate	Realización del debate	Exposición de las ideas personales Interpretación de las posturas de los demás Intercambio entre las partes	Receptividad, respeto e interés por las opiniones de los demás Actitud crítica Valoración del poder persuasivo de la palabra	Observación de la participación en el aula Observación del respeto por los turnos de habla
5ª	Analizar la estructura del editorial	El editorial	Lectura y análisis de un editorial	Identificación de la estructura argumentativa de un editorial	Actitud crítica hacia el discurso de los medios de Comunicación	Observación de la participación en el aula

Sesión	Objetivos	Contenidos Conceptuales	Actividades	Contenidos Procedimentales	Contenidos Actitudinales	Evaluación
6ª	Analizar la estructura de una carta de lectores	La carta de lectores	Lectura en pequeños grupos de cartas de lectores Puesta en común	Reconocimiento de la estructura argumentativa de una carta de lectores	Actitud crítica hacia los medios Receptividad, respeto por las opiniones diversas	Resolución de problemas de comprensión
7ª	Elaborar la carta de lectores	Fases del proceso de escritura Escritura de textos argument.	Elaboración de un esquema de carta de lectores. Escritura del primer borrador	Elaborar esquemas Elaborar el primer borrador de un texto argumentativo	Valoración del poder persuasivo de la palabra Solidaridad e interés por el bien común	Observación de la participación en el aula Resolución de problemas
8ª	Revisar la escritura de un texto argument.	Fases del proceso de escritura Escritura de textos argument.	Identificación de problemas textuales	Revisión de los textos argumentativos en forma grupal e individual	Receptividad, respeto e interés por las opiniones de los demás	Autoevaluación del texto argument. Evaluación grupal Evaluación del docente a partir de la grilla
9ª	Reescribir el texto	Fases del proceso de escritura Escritura de textos argument.	Resolución de problemas textuales	Reescritura del texto siguiendo pautas	Receptividad, respeto e interés por las opiniones de los demás	Autoevaluación y Evaluación grupal
10ª	Evaluar la secuencia didáctica	Textos argument. Géneros periodísticos de opinión	Planteamiento de dudas e ideas sobre los temas tratados	Diálogo abierto en el aula	Valoración del poder persuasivo de la palabra. Receptividad e interés por las opiniones	Autoevaluación Evaluación grupal participativa

Secuencia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de textos argumentativos.

Anexo 2: Guía de observación del instituto

a) Aspectos generales:

1. Historia del Centro
2. Situación geográfica. Ubicación física del Centro: el entorno, accesos (transporte colectivo, individual, transporte escolar), barreras arquitectónicas.
3. Servicios y recursos: números de edificios y su uso, los recreos, ornamentación exterior
4. Características generales y características de los grupos que componen la Comunidad Educativa
5. Principios básicos, objetivos generales de la escuela
6. Reglamento

b) Profesorado

- Situación en el centro
- Número de profesores que imparten clase
- Áreas que imparten y temporalización
- Especialistas en el programa de atención a la diversidad y compensatoria: tipo de apoyo y temporalización
- Conocimiento de otros profesores del centro y servicios (biblioteca, sala de audiovisuales, laboratorios, sala de idiomas).
- Conocimiento de la documentación básica del Centro como PCC, PEC, PGA, Programación de Aula, etc.
- Materiales didácticos

Anexo 3: Guía de observación del aula.

Aspectos edilicios

- a. Espacio físico: edificio, planta, orientación, número de ventanales
- b. Ambientación del aula: paredes y ventanales (descripción, criterios en su planificación, temporalización, si existe o no ajuste con los contenidos curriculares, usos y responsables), decoración (murales, posters).
- c. Colocación de los alumnos y criterios para la agrupación
- d. Distribución de pupitres y mesa del profesor
- e. Espacios diferenciados: uso y temporalización
- f. Bibliotecas
- g. Recursos didácticos con los que cuenta

A) Grupo de alumnos

- Número total de alumnos
- Procedencia
- Número de alumnos con necesidades educativas especiales
- Número de alumnos del programa de diversificación
- Variaciones de incorporación de alumnos a lo largo del curso

B) Desarrollo de la clase

Para conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, se observan los siguientes aspectos:

1. Utilización de materiales (libro de texto, otros libros).
2. Distribución de tiempos. Rutinas de:
 - Entrada
 - Planificación de la clase
 - Temporalización
3. Inicio de la clase
 - a. ¿utiliza una introducción del tema el profesor?
 - b. ¿cómo motiva a los alumnos?
 - c. ¿parte de las ideas previas?
 - d. ¿expone los temas?
4. Desarrollo del tema

- a. ¿Cómo formula las consignas?
- b. ¿cómo organiza las actividades? ¿en forma individual? ¿grupal?
- c. ¿Realiza exposición del tema? ¿Qué comentarios realiza durante la exposición?
- d. ¿Deja intervenir a los alumnos?
- e. ¿Cómo sigue las actividades? (pasea por los grupos, se acerca a los estudiantes)
- f. ¿Deja actividades para hacer en casa?

5. Fin de la tarea

- a. ¿Cómo finaliza la tarea?
- b. ¿cómo recupera los temas tratados?
- c. Si envía trabajo a casa, ¿cómo retoma estas tareas?

D) Prácticas letradas en el aula y su relación con el Modelo Didactext

Primer círculo: la cultura

- 1. ¿Las tareas propuestas por el profesor están relacionadas o no con el mundo cotidiano de los alumnos?
- 2. ¿El profesor hace un sondeo de las ideas previas de los estudiantes? ¿Cómo utiliza las ideas previas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Parte del conocimiento que tienen los estudiantes para introducir nuevos conceptos o ignora estas ideas previas?
- 3. El programa enseñanza-aprendizaje del profesor favorece la presencia de una determinada voz frente a otras? O ¿reconoce las diferentes *voces-idea* del grupo? ¿Cómo se hace evidente?
- 4. ¿Tiene en cuenta la diversidad cultural? ¿Las creencias y valores de sus estudiantes? ¿Cómo manifiesta esta posición?
- 5. ¿Indaga por los esquemas o modelos culturales -conceptos y visiones frente a aspectos tales como instituciones, valores, seres humanos...- que trae el estudiante al aula de clase?

6. ¿El profesor intenta conocer qué sabe el estudiante acerca de cómo se escribe (estructuras textuales), antes de iniciar un proceso para enseñar a escribir?
7. ¿Cómo selecciona el profesor las ideas importantes de los estudiantes?
¿Las repite textualmente, las parafrasea, las pronuncia con mayor énfasis, las destaca aludiendo a su autor con nombre propio?

Segundo círculo: contexto de producción

8. ¿El profesor se preocupa por las motivaciones, intereses, actitudes, estados de ánimo de sus estudiantes frente a la escritura en relación con el entorno social? ¿Qué creencias, concepciones o prejuicios frente a la escritura trae el estudiante?
9. ¿Qué tipo de materiales utiliza el profesor para lograr su objetivo?
10. La variable aula / ambiente escolar es adecuada?
11. ¿Hace uso de lugares diferentes al aula de clase (jardines, patios, piscina, iglesia, teatro) para el trabajo de composición?
12. ¿Se tiene en cuenta antes de asignar una tarea extraclase, los medios informativos y tecnológicos (bibliotecas -en casa, en el colegio, en el barrio- ordenadores, Internet, televisión, nivel de estudios de padres y hermanos) que posee cada estudiante?

Tercer círculo: el individuo

Primera dimensión: la memoria

¿El profesor explica la estrategia en relación con los objetivos de aprendizaje?
¿Plantea a los estudiantes sus expectativas frente al resultado que espera de sus trabajos? ¿Utiliza el *qué* van a aprender, el *por qué* lo van a aprender, el *cómo* lo van a aprender y el *cuándo* lo pueden utilizar? ¿Maneja esquemas, guiones, diagramas, gráficos, mapas conceptuales, etc. para enseñar a sus alumnos a procesar el conocimiento? ¿Tiene en cuenta las *intervenciones del estudiante* para *posibilitar* la adquisición de nuevos conocimientos? ¿Recoge las ideas de los alumnos para realizarlas en relación con el tema objeto de estudio? ¿Utiliza las hipótesis de los

alumnos para convertirlas en instrumento de trabajo? ¿Hace propuestas a partir de las ideas expresadas por los alumnos? ¿Solicita aportaciones a propósito de ideas expuestas por los alumnos? ¿Recomienda algunos ejercicios de aplicación para responder interrogantes? ¿Qué tipo de ejercicios? ¿Solicita que busquen explicaciones? ¿Pide ejemplos que sustenten o refuten las ideas? ¿Promueve el contraste de ideas entre los alumnos? ¿Hace uso de analogías? ¿Da explicaciones, aporta y constata datos? ¿Desestabiliza al alumno para que piense en otra dirección? ¿Cómo lo hace? ¿O, por el contrario, el profesor *dificulta* la adquisición de nuevos conocimientos? ¿Interviene corrigiendo, es decir, sustituyendo los argumentos del alumno por otros? ¿Repite literalmente las palabras del alumno? ¿Advierte que la respuesta no es correcta? ¿Solicita de forma mecánica ideas y aportaciones? ¿El alumno debe completar la frase que el profesor pronuncia y que deja en puntos suspensivos? ¿Utiliza preguntas cerradas cuya respuesta está implícita? ¿Desestima ideas alternativas o diferentes de su línea de argumentación? ¿Advierte que la respuesta ofrecida no es la esperada? ¿Da la solución correcta desestimando las aproximaciones de los alumnos? ¿Hace uso en sus clases **sólo** de lenguaje proposicional o también utiliza imágenes, esquemas, modelos mentales, guiones, diagramas, gráficos, mapas, etc.? ¿Facilita el desarrollo y construcción de aprendizajes en los alumnos? ¿Es posible observar *cómo* se produce el cambio conceptual y cognitivo en el alumno?

Segunda dimensión: motivación-emoción

¿El profesor conoce y trabaja algunas de las actitudes, creencias, percepciones, expectativas y representaciones que tiene el estudiante de la tarea a realizar antes de proponerse unos objetivos / metas que alcanzar? ¿Cómo lo hace manifiesto? ¿Los objetivos / metas del profesor están en concordancia con los objetivos / metas de los estudiantes? ¿Cómo se explicita esa concordancia? ¿El profesor se interesa por conocer las valoraciones que hace el estudiante de sus propias capacidades? ¿Motiva el profesor a sus estudiantes? ¿El profesor presenta las situaciones de aprendizaje de manera atractiva e interesante para que los alumnos se impliquen activamente en el proceso de construcción de significados? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? ¿El estudiante realiza la tarea motivado porque encuentra significativo el aprendizaje o, por el contrario, su aprendizaje es mecánico (sin sentido) y memorístico? ¿El profesor alaba o critica sistemáticamente a los mismos estudiantes?

Tercera dimensión: estrategias cognitivas y metacognitivas

Para acceder al conocimiento, el profesor:

¿Proporciona los temas de escritura? ¿Qué temas usa con mayor frecuencia? ¿Hace un sondeo acerca de los tópicos sobre los cuales les gustaría escribir a sus estudiantes? ¿Cuáles son esos tópicos? ¿Acude a técnicas como la lluvia de ideas, la formulación de preguntas, el diálogo, las gráficas, los mapas conceptuales para rastrear información en la memoria acerca del tema elegido o en proceso de elección? ¿Cuál utiliza con mayor frecuencia? ¿Promueve la búsqueda de información y el planteamiento de actividades a través de fuentes documentales: audiovisuales, bibliográficas, explicaciones, Internet, experimentaciones, debates? ¿A cuáles acceden los estudiantes más a menudo? ¿Antes de iniciar el proceso de escritura dialoga con sus estudiantes para clarificar aspectos relacionados directamente con el proceso de escritura? ¿Hace reflexionar sobre el destinatario del escrito?

En la planificación, el profesor:

¿Construye junto con sus estudiantes la meta u objetivos a alcanzar? ¿Cómo realiza este proceso? ¿Elabora con sus estudiantes un esquema o estructura del proceso tanto en forma como en contenido? ¿Ayuda a los estudiantes a recoger la información necesaria a través del recuerdo o de tareas de investigación? ¿Intenta con estrategias organizativas que se clasifiquen, integren, generalicen y jerarquicen los conocimientos recordados o investigados? ¿Qué estrategias emplea? ¿Qué esquemas mentales solicita a sus estudiantes con el propósito de organizar la información recogida a lo largo del proceso? ¿Revisa, verifica y corrige los resultados de las estrategias empleadas?

Para la producción, el profesor:

¿Presenta algún tipo de estructura textual o estructura esquemática? ¿Cómo lo hace? ¿A través de un texto prototípico, con la representación gráfica de la macroestructura? ¿Propone que para la textualización se tenga en cuenta el registro adecuado, el tema, la intención y el destinatario? ¿Solicita que se señale el marco de la escritura con indicadores (organizadores textuales) de la estructura empleada? ¿Sugiere que se organice la tarea de producción escrita en función de los objetivos previamente marcados? ¿Estimula a escribir con ayuda de modelos textuales? ¿Cómo establece el estado de competencia comunicativa -discursiva, gramatical, sociolingüística, enciclopédica, estratégica, sociocultural y de aprendizaje- que poseen sus estudiantes en procura de la producción textual? ¿Qué estrategias em-

plea para enseñar a escribir a sus estudiantes? ¿Evalúa los textos intermedios o sólo tiene en cuenta la producción final? ¿Supervisa con asiduidad el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente?

Para la revisión, el profesor:

¿Pide a los estudiantes comprobar si su escrito se ajusta a los objetivos previamente establecidos durante la planificación?

¿Solicita a los estudiantes identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el destinatario del escrito?

¿Requiere que la revisión de los textos intermedios se realice por el mismo estudiante, entre iguales, con intervenciones orales, en parejas?

¿Establece un criterio autoritario que aplica sistemáticamente a todos los escritos?

¿Insta a los estudiantes para que supervisen la marcha del proceso de composición y reflexionen en torno a lo ya escrito releyéndolo y rescribiéndolo?

Anexo 4: Guía de análisis de los documentos del instituto.

	Proyecto educativo de centro (PEC)	Reglamento de Régimen Interior (RRI)	Programación General Anual (PGA)	Programación de aula
Concepción de educación				
Concepción del aprendizaje y del desarrollo				
Aspectos generales de didáctica				
Aspectos específicos del área de Lengua y Literatura				
Organización de la programación y la evaluación				
Implementación de iniciativas de innovación				
Investigación educativa en el aula				

Anexo 5 : Entrevista para los profesores de los centros educativos.

- ¿Utiliza algún método para la enseñanza de la argumentación?
- ¿Es posible integrar este estudio con asignaturas diferentes a la de Lengua Castellana y Literatura?

Dimensión cultural

En la enseñanza / aprendizaje de la argumentación se puede introducir o tomar en cuenta:

- ¿La diversidad cultural en el aula (si la hubiera)?
- ¿Las creencias, valores, normas y convenciones dominantes en la cultura propia de los alumnos? Por ejemplo, en la elección de los temas, tratamiento, etc.
- ¿Las ideas y concepciones previas que los estudiantes tienen sobre la argumentación?
- ¿El mundo cotidiano de los estudiantes?
- ¿La relación con diferentes tipos de texto (narrativo, expositivo, descriptivo, etc)?

Dimensión social

En el trabajo sobre la argumentación en clase:

- ¿Los intereses, motivaciones, actitudes de sus estudiantes determinan de alguna manera el tipo de estrategia que usará en el proceso de enseñanza /aprendizaje?
- ¿Las características individuales de sus alumnos/as (sexo, procedencia geográfica y socioeconómica) influyen en las decisiones que toma cuando diseña estrategias de trabajo?
- ¿En qué lugares se desarrollan dichas actividades (aula, patio del colegio, casa de los alumnos, etc.)
- ¿Se utilizan actividades extra-escolares como medio para trabajar la argumentación? (salidas, aficiones, diarios, correos electrónicos, chats, etc.)?

Dimensión individual

- ¿Considera necesario indagar sobre los saberes previos que tienen sus estudiantes sobre (acerca de) un tema específico antes de introducir sus propias conceptualizaciones? o ¿cree que debe enseñarse partiendo de la base de que el estudiante desconoce todo lo relacionado con el tema?
- ¿Tiene alguna metodología específica a la hora de introducir, durante la enseñanza de la argumentación, nuevos conceptos o actividades (por ejemplo, aprovechar las intervenciones de los estudiantes para reafirmar o desmontar conceptos, según sean estos correctos o erróneos)?
- ¿Tiene por costumbre establecer metas con sus estudiantes?
- ¿Organiza sus intervenciones de acuerdo con una estructura que responde a objetivos claramente definidos?
- ¿Cree que es posible tomar en cuenta, durante el proceso de la enseñanza, las ideas y propuestas de los estudiantes en relación con la actividad que se vaya a desarrollar?

Proceso

- ¿Tiene usted que plantear alguna manera de motivar a los alumnos para el trabajo? Si así fuera, ¿cómo lo hace y en qué momentos?
- ¿Hay alguna forma de tener en cuenta el conocimiento que los alumnos tienen de sí mismos en la secuencia didáctica (el autoconcepto)? En caso de que así fuera, ¿cómo se puede actuar si este autoconcepto es negativo?
- ¿De qué manera se introducen los temas?
- Una vez introducido el tema, ¿qué acciones lleva a cabo? ¿Cómo los motiva?
- ¿Participan oralmente en el aula?
- ¿Se escuchan entre sí?
- ¿Tiene dificultades para que sus estudiantes escriban?

- ¿Cree conveniente intervenir una vez que los alumnos comienzan a escribir? Si así fuera, ¿cómo lo hace? ¿Establece algunas fases de intervención?
- ¿Qué temas se suelen utilizar (emplear) como incentivo para escribir?
- ¿El tema elegido se organiza en subtemas antes de iniciar el proceso de escritura? ¿Con qué propósito?
- ¿Se tiene en cuenta el destinatario a quien va dirigido el escrito?
- ¿Qué instrumentos se utilizan en la actividad de la escritura (lápiz y papel, ordenador...)
- ¿Encuentra alguna diferencia entre la escritura que hacen los estudiantes con papel y lápiz y lo que escriben en el ordenador?
- ¿Se dedica algún momento especial en la semana a escribir en la clase de lengua? ¿Y en otras materias del currículo?

Anexo 6: Encuesta sobre escritura y argumentación.

1) Nombre _____

2) Lugar de nacimiento _____

Si has nacido en España, pasa a la pregunta 6

Si no has nacido en España, por favor responde:

3) País de origen _____

4) Tiempo de residencia en España _____

5) Escolarización en España

Primaria _____

Secundaria _____

6) ¿Qué asignatura te gusta más y por qué? _____

7) ¿Crees que la asignatura «Lengua y Literatura» es útil para tu vida diaria?

¿Porqué? _____

8) ¿Consideras que escribir es una actividad propia de «Lengua y Literatura» o se relaciona con otras asignaturas? _____

9) ¿Fuera del Instituto, para que usas la escritura?:

- Correo electrónico
- Diario personal
- Notas para dar avisos o recordar cosas
- Para apoyo en el estudio

- Otras _____

10) ¿Cómo te consideras como escritor?

MUY BUENO

REGULAR

BUENO

FLOJO

11) Valora de 1 a 4 qué es para ti la escritura:

- Buena caligrafía y presentación
- Buena ortografía
- Buen planteamiento de ideas
- Ajustarse al uso que voy a hacer de la escritura

12) Cuando vas a escribir ¿qué es lo que más te cuesta?:

- Generar ideas
- Planificar, organizar
- La extensión del texto
- La complejidad del lenguaje que tengo que usar
- No tener un modelo claro
- Redactar
- Mantener la estructura: principio-desarrollo-conclusiones
- Sentirme obligado
- Revisar

13) ¿Qué sugerencias les harías a los profesores para que enseñar a escribir resultase una tarea más exitosa?

14) ¿Qué tipo de texto te cuesta más escribir? ¿Por qué?

EXPOSITIVOS

NARRATIVOS

ARGUMENTATIVOS

DESCRIPTIVOS

INSTRUCTIVOS

15) A la hora de escribir textos argumentativos, ¿qué es lo que más te cuesta?

- Presentar los argumentos en forma ordenada
- Usar términos específicos
- Evitar las marcas personales
- Utilizar correctamente los conectores y marcadores textuales

16) ¿Qué tipo de argumentos sueles usar en tus textos?

- Argumentos mediante ejemplos
- Argumentos de autoridad
- Argumentos objetivos

17) ¿Cuáles son las ocasiones en las que escribes textos argumentativos?

- Trabajos escolares, exámenes
- Cartas
- Petitorios, quejas
- Otras _____

18) ¿Para qué crees que es útil aprender a argumentar?

19) ¿Qué medidas serían positivas para mejorar la argumentación de los estudiantes?

20) ¿Cuáles son tus planes para el futuro? ¿Cómo te ves de aquí a 10 diez años?

Anexo 7: Los géneros periodísticos

Un género periodístico es una forma literaria que se emplea para contar cosas de actualidad a través de un periódico. Estos géneros tienen su origen en la historia del periodismo y existen varias etapas. Si te pones a leer un periódico verás que contiene noticias, artículos, fotografías, anuncios, etc.

El **género informativo** se fundamenta en las noticias y en los reportajes objetivos. La noticia es el relato de un acontecimiento de actualidad que suscita interés público. El reportaje objetivo es un relato que describe un hecho sin incluir opinión o valoración del periodista.

El **género de opinión** en los editoriales y los artículos de opinión. El editorial es el artículo de opinión del periódico. Los artículos o comentarios de opinión, cada vez con más presencia, como habrás observado, constituyen el planteamiento personal de quien lo escribe sobre un tema de actualidad.

Algunos autores hablan de **género interpretativo**, que combina la información con la opinión y se refleja en las crónicas, los reportajes interpretativos, las entrevistas, etc

Género informativo

- La noticia
- Reportaje objetivo

Género de opinión

- Editoriales
- Columnas
- Artículos de opinión
- Viñetas
- Críticas literarias, cinematográficas
- Cartas de lectores

Género interpretativo

- Entrevistas
- Crónicas
- Reportaje interpretativo

Anexo 8: El debate.

El debate es un tipo de intercambio de información y opiniones entre varios interlocutores que deben exponer su discurso en un tiempo acordado previamente con la participación de un moderador. Éste debe controlar la duración de las intervenciones, la distribución de los turnos de los participantes y el respeto por las normas de convivencia y educación.

La estructura general del debate es la siguiente:

- **Presentación** del tema, a cargo del moderador
- **Exposiciones** de quienes intervienen en el debate
- **Turno de preguntas**, a cargo de los que intervienen en el debate y en algunos casos, del público
- **Conclusión**, a cargo de quienes intervienen en el debate.

Exposición del tema

El debate es un tipo de género oral, como la ponencia, el discurso político, el sermón, etc., que tiene como característica particular el hecho de ser planificado. Se distingue de una conversación informal en que tiene pautas que lo regulan y esto restringe la libertad y la espontaneidad propias de la oralidad.

En la exposición del tema es deseable respetar la siguiente estructura:

- **Introducción**, en la que se expone el tema que se va a tratar y se capta la atención del público
- **Desarrollo**, en la que se exponen argumentos a favor o en contra del tema
- **Conclusión**: se realiza un cierre de la exposición

Tipos de argumentos

En el desarrollo del tema se pueden encontrar distintos tipos de argumentos. Los más frecuentes son:

- Argumentos objetivos: los que se basan en hechos comprobables, datos o cifras. «Descendió la venta de gasolina porque el índice del petróleo subió un 10 por ciento».
- Argumentos por ejemplificación: los que ilustran con ejemplos aquello que se quiere defender o atacar. «El recalentamiento de la tierra provoca el cambio climático y eso se observa en fenómenos como los huracanes, las inundaciones y los tifones».

- Argumentos de autoridad: los que se apoyan en el prestigio de alguna personalidad o entidad. «Según el seleccionador nacional, Raúl fue el mejor jugador del partido».

Principios para el debate:

1. Respeto por el otro: El debate debe respetar la dignidad de las personas. No se busca demostrar supremacía ante los demás.
2. Respeto por las ideas del otro: Todas las opiniones deben ser escuchadas y analizadas con el mismo rigor.
3. Respeto por los turnos de habla: El debate es realizado entre personas educadas y correctas, que se escuchan entre sí y pueden disentir en un clima cordial, sin interrumpirse.
4. Ajuste de los argumentos al tema de debate: Los participantes no se debe alejar del tema central del debate sino que deben circunscribir sus comentarios y opiniones a él.
5. Uso de argumentos verdaderos: Las personas que realizan el debate deben evitar las mentiras y las falsedades.
6. Justificación de las propias opiniones: El debate requiere una investigación profunda y la presentación de evidencias que justifiquen lo que se dice.
7. Seguimiento de un orden lógico en la exposición: El orden y la estructura lógica de la argumentación debe mantenerse en toda la exposición del participante. Se deben evitar las ambigüedades, para ellos es preciso tener las ideas claras y formularlas sin confundir al auditorio y a los otros miembros del debate.
8. Evitar la deformación de las ideas del otro: El participante no debe distorsionar el punto de vista del adversario, poniendo en su boca palabras o ideas que no haya formulado.
9. Respuesta honesta a las preguntas del otro: Los participantes del debate deben justificar con honestidad sus posturas si así se lo solicitan.
10. Corrección en el uso del lenguaje: En el debate se deben erradicar los insultos, las faltas de respeto y las palabras y expresiones vulgares.

Anexo 9: Debate sobre los hábitos de los jóvenes.

Según un informe aparecido en el Boletín Epidemiológico de la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid (puede consultarse en <http://www.madrid.org/sanidad/salud/vigilancia/boletin/pdf/octubre2003.pdf>), los jóvenes que actualmente se encuentran en el período comprendido entre 15 y 16 años tienen hábitos más saludables, comparando con los resultados de 2001 y 2002. ¿Estás de acuerdo con esta idea? ¿Crees que es correcta? ¿Qué crees que pensarían tus padres o tus profesores?

Para conocer mejor tus opiniones, así como para saber cuáles son las de tus compañeros, te proponemos la realización de un debate. El aula se transformará en un plató de televisión y la clase será un programa de intercambios de ideas:

Cada participante tratará un aspecto del universo juvenil, como el social, el sanitario, el judicial, el del ocio y el deporte, etc. El debate se realizará de la siguiente forma: cada persona contará con tres minutos para presentarse, exponer su caso y emitir su opinión sobre los hábitos juveniles. Después, deberá responder a las preguntas que formule el resto de la clase, que será el público.

Recuerda que el debate deber ser:

Una experiencia de aprendizaje, porque permite desarrollar la reflexión, el espíritu crítico y la formación ciudadana.

Una experiencia de equipo, porque hace posible el desarrollo de sentimientos de compromiso y participación en equipo.

Anexo 10 : Aspectos para tratar en el debate.

1. El joven y la perspectiva psicológica: ¿Qué dice la psicología sobre esta etapa de la vida? ¿Estás de acuerdo con esta idea?
2. El joven según los padres: ¿Cómo ven los padres a la juventud? ¿Compartes esa imagen?
3. El joven según la ley: ¿Cuáles son los derechos y deberes de un joven de 15 ó 16 años? ¿Crees que es correcto que no pueda votar ni sacar el carné? ¿Qué dice la ley de la responsabilidad penal? ¿Estás de acuerdo?
4. El joven y los trastornos de alimentación: ¿Qué ocurre con la juventud y sus hábitos alimentarios? ¿Consideras que existe presión social para estar delgados? ¿Qué opinas de este tema?
5. El joven y la solidaridad: ¿Qué tipo de tareas solidarias realizan los jóvenes? ¿Crees que las generaciones más jóvenes están preocupadas por la sociedad, la naturaleza, la cultura y son capaces de dedicar parte de su tiempo a actividades no remuneradas?
6. El joven y la salud: ¿Qué tipo de hábitos saludables tienen los jóvenes? ¿Cuáles son los menos saludables? ¿De qué forma se podría estimular una vida sana?
7. El joven y los estudios: ¿Qué relación tienen los jóvenes con la escuela? ¿Qué opinan de los contenidos que se aprenden en clase? ¿Consideran que la escuela prepara para los desafíos del futuro (trabajo, familia, universidad)?
8. El joven y los medios de comunicación: ¿Consideras que la programación de la TV y la radio o los artículos de revistas y diarios brindan información útil para tu vida? ¿Crees que los medios tienen contenidos con los que te identificas? (tendencias, opiniones).
9. El joven y la autoridad: ¿Cómo aceptan los jóvenes las relaciones jerárquicas (padres, profesores, policía, personas mayores, jefes, políticos)? ¿Por qué crees que algunos respetan la autoridad y otros no?
10. El joven y su entorno social: ¿Crees que la sociedad acepta al joven y trata de comprenderlo? ¿Consideras que el joven tiene su espacio?

Anexo 11: Debate en el Congreso de España.

El señor presidente del Congreso, D. Manuel Marín: A continuación, tiene la palabra el lehendakari don Juan José Ibarreche.

Fragmento del discurso del lehendakari D. Juan José Ibarreche

Señor presidente, señoras y señores diputados, presidente del Senado y senadores, presidente del Gobierno, miembros del Gobierno, (El señor Ibarretxe pronuncia palabras en euskera.), señoras y señores, quiero que mis primeras palabras representando aquí al Parlamento Vasco sean en euskera, lengua oficial en nuestro país, que por supuesto traduciré a todos ustedes, y que es una lengua milenaria en la que el pueblo vasco ha expresado generación tras generación sus ansias de libertad y sus deseos de amistad con los demás pueblos con los que ha convivido desde el respeto mutuo a lo largo de la historia. (El señor Ibarretxe continúa su intervención en euskera, siguiendo en castellano.) En representación del Parlamento Vasco he venido a las Cortes Generales españolas a defender el derecho del pueblo vasco a decidir su futuro.

Este es el centro del debate que hoy tenemos en este Congreso. Comparezco por petición expresa del Parlamento Vasco para defender la propuesta del nuevo Estatuto político, no del Gobierno o del lehendakari, sino una propuesta de Estatuto político aprobado por la mayoría absoluta del Parlamento Vasco y, por tanto, representando también a la mayoría absoluta de la sociedad vasca. Lo hago trayendo a esta Cámara el espíritu de diálogo y de negociación que ha presidido siempre el sentir, la forma de ser, del pueblo vasco a lo largo de la historia. (...) Reivindicamos, por tanto, la capacidad de decidir como el cauce central de una sociedad vasca plural, y así será el futuro del autogobierno en Euskadi. No lo van a decidir en reuniones usted, señor Rodríguez Zapatero, o usted, señor Rajoy, no van a sustituir ustedes la voluntad de los vascos. (...) Esta es una propuesta para convivir, no es una propuesta para romper. En el ejercicio de nuestro derecho democrático a decidir, el Parlamento vasco ha aprobado por mayoría absoluta, como exige por cierto el estatuto, una propuesta de convivencia entre Euskadi y el Estado español basada en la libre asociación y en el respeto mutuo. Ejercemos, por tanto, nuestro derecho a decidir, no en clave de ruptura, sino en clave de convivencia. (...). Ustedes ya han pactado lo que aquí se va a decidir y en esta tribuna está el representante de un pueblo pacífico y civilizado que viene a pedir diálogo y respeto a la decisión democrática de sus ciudadanos. Ustedes ya han pactado negárselo; están en su

derecho, pero tendrán que explicar a todos los ciudadanos y ciudadanas vascas que ustedes dos ya han pactado cómo será nuestro futuro y que de nada servirá la decisión democrática que los vascos puedan expresar porque ustedes dos ya lo han decidido por todos ellos. (...)

El señor presidente del Congreso: A continuación tiene la palabra el Presidente del Gobierno de España, don José Luis Rodríguez Zapatero.

Fragmento del discurso del presidente, D. José Luis Rodríguez Zapatero

Señor presidente, señorías, señor Ibarretxe, si vivimos juntos, juntos debemos decidir. Ésa es la expresión de una profunda convicción democrática y esta idea expresa la posición del Gobierno ante el debate que nos trae aquí. Esta Cámara es la sede de la soberanía popular de España. En ella encontrará usted, señor Ibarretxe, a diputados y diputadas de todas y cada una de las regiones y nacionalidades que componen nuestra patria común. En estos escaños se sientan los representantes de las diversas ideologías que conforman nuestro mapa político. Ninguno de nosotros, por sí solo, habla en nombre de todo el pueblo; sólo la suma coral de todas nuestras voces representa las múltiples voces de las ciudadanas y los ciudadanos de nuestro país. Por eso, hoy escuchará usted no una sola voz, mi voz, hablando en nombre de todo el pueblo, sino muchas voces, diversas, favorables y desfavorables y todas ellas, en conjunto, representan la soberanía nacional, la pluralidad y la riqueza de nuestro pueblo, su grandeza. (...). Señorías, nos trae a esta Cámara una cuestión que algunos consideran pendiente desde hace 25 años e incluso desde hace mucho más tiempo, como hemos oído hace un momento. Les habla alguien que se siente muy lejos de cualquier posición entre las que se conocen o se reconocen como nacionalistas. Mi convicción profunda se expresa en una firme pasión por la democracia o, como dijera Herman Hess, soy patriota, sí, pero antes persona o ser humano. De igual manera, considero que el idioma del Parlamento y de la democracia es la ley. El respeto a la misma es, sin duda, el gran descubrimiento de los pueblos para su vida en libertad. Señorías, esta propuesta, como hemos escuchado aquí, pretende proponer una nueva relación entre Euskadi y el conjunto de España y su sustento teórico se centra en el derecho a decidir del pueblo vasco. Creo con tanto fervor como cualquiera, señor Ibarretxe, en la expresión que representa la voluntad popular y creo con tanto fervor que esa voluntad popular hay que llevarla a cabo con todas sus consecuencias, y por eso afirmo: la relación del País Vasco con el resto de España la decidirán todos los vascos, no la mitad, y todos los españoles.

El señor presidente del Congreso: A continuación, en turno de fijación de posiciones, tiene la palabra don Mariano Rajoy, en nombre del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso.

Fragmento del discurso del presidente del Partido Popular, D. Mariano Rajoy

Señorías, si no hubiéramos escuchado las palabras del ilustre representante del Parlamento Vasco, pudiéramos pensar que lo que hoy nos convocaba era la Reforma del Estatuto de Autonomía para el País Vasco conforme a las previsiones de la Constitución. (...) Mas he aquí que la presunta reforma del Estatuto de Autonomía para el País Vasco conforme a las previsiones de la Constitución, resulta que ni es una reforma, ni habla de autonomía, ni se acuerda de la Constitución. ¿De qué se trata, pues? (...) ¿Qué pretenden: proclamar su independencia con nuestras bendiciones? ¿Cómo se entiende esto? Hemos de concluir, señorías, que lo que nos han remitido, bajo capa de una reforma estatutaria, es en realidad una petición de reforma constitucional. Lo que, al parecer, esperan los solicitantes es que nosotros, para evitarles la descortesía de un desaire, reconozcamos nuestros errores en materia de soberanía nacional y reformemos la Constitución española de manera que este adiós a España que nos remiten pueda ser reconocido como hijo legítimo de la Constitución española. (...)

Se nos exige diálogo. Nos lo exige quien rompe los acuerdos, se salta la ley, disfraza sus intenciones, dinamita el consenso, nos presenta deliberadamente un proyecto inadmisibles, y nos amenaza con hechos consumados. ¿Dónde está esa voluntad de diálogo? ¿Diálogo sobre qué señorías? (...). En España, como recoge la Constitución, no existe más nación que la española. Dicho de otra manera: en España solamente hay un cuerpo ciudadano que esté legitimado para elaborar una constitución, es decir, para constituirse en Estado: el conjunto de los españoles. (...). En resumen, señorías, el plan para la supuesta reforma del estatuto del País Vasco que nos ocupa, no cumple los requisitos que exige la ley, es incompatible con la Constitución y, en consecuencia, debe ser devuelto al Parlamento Vasco. (...) Nos están pidiendo algo que no puede ser a sabiendas de que no puede ser. Tal vez piensan que ganan algo con pedirlo. No lo sé. Nosotros vamos a cumplir con nuestro deber al negarnos. Muchas gracias.

Anexo 12: Carta de autorización dirigida a los padres.

Estimados padres, madres o tutores:

Nos dirigimos a ustedes para informarles que en el curso al que pertenece su hijo/a se llevará a cabo una secuencia didáctica en colaboración con una estudiante de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) que busca validar su investigación teórica sobre comprensión y producción de textos argumentativos en la enseñanza secundaria obligatoria. Algunas actividades serán grabadas con grabadora de audio; por ello el centro les solicita su autorización para la realización de dichas grabaciones, para lo cual sólo tendrán que rellenar y firmar el formulario que aparece a continuación.

Asimismo, solicitamos la autorización para la realización de un análisis de las redacciones que realicen los alumnos.

Aprovechamos la ocasión para enviarles un cordial saludo.

Firmado: Prof. XX

Yo, _____, con DNI / NIE / Pasaporte nº: _____ y como padre /madre o tutor /a de _____, doy mi permiso y autorización para que mi hijo participe en la secuencia didáctica y se realicen las grabaciones de voz durante la clase así como el análisis de sus redacciones.

Los responsables de la investigación garantizan el anonimato de cualquier persona mencionada en la grabación.

En XXXX, a ____ de _____ de ----.

Firmado:

Anexo 13: La argumentación.

El texto argumentativo tiene como objetivo persuadir o convencer a un receptor sobre un punto de vista. Puede ser oral, como los debates, o escrito, como los ensayos.

En toda argumentación es posible encontrar dos figuras: el **protagonista**, que defiende su punto de vista, y el **antagonista**, que ataca los argumentos del primero. También se habla de *proponente* y *oponente*.

Etapas de la argumentación

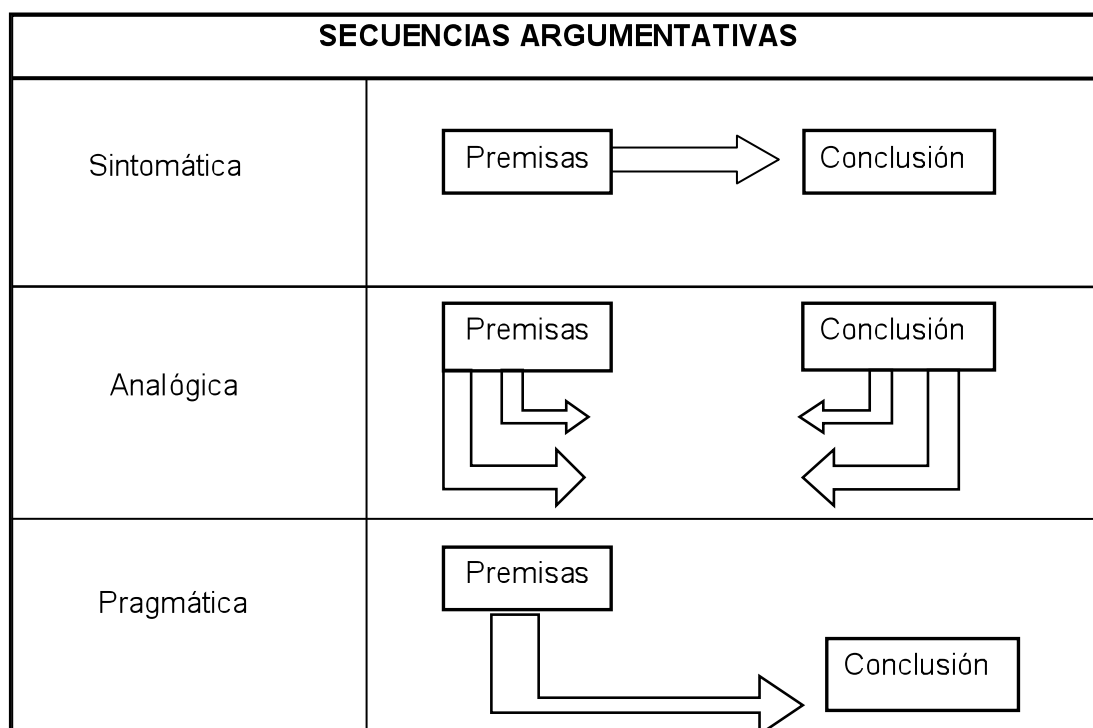
En todo texto argumentativo se pueden distinguir, por lo menos, tres etapas:

- **Introducción**, en la que se expone el asunto
- **Desarrollo**, en la que se exponen argumentos a favor o en contra del tema
- **Conclusión**: se realiza un cierre de la argumentación presentada

Anexo 14: Tipos de secuencias argumentativas.

Se pueden distinguir tres secuencias argumentativas principales: sintomática, analógica y pragmática.

- En la sintomática, se presenta una relación causa-efecto sobre un determinado tema. Por ejemplo, «Los países subdesarrollados no prosperan económicamente porque están sometidos a los intereses políticos de los países desarrollados». Es decir, la causa del subdesarrollo económico es la dependencia política.
- En el modelo, analógico se establece una relación de similitud. Los argumentos utilizados son por ejemplificación, comparaciones o modelos.
- El tercer modelo, pragmático, utiliza argumentos como causa/efecto o problema/solución.



Anexo 15: Los conectores.

Son elementos lingüísticos que sirven para marcar de forma explícita el tipo de relación que existe entre las distintas partes de un texto. Expresan diversas relaciones de contenido entre las ideas del texto, por ejemplo, una relación causa-efecto:

Ha trabajado todo el día. Juan está cansado.

Ha trabajado todo el día, **por eso**, Juan está cansado.

Tipo	Función	Ejemplos
De adición	Indican la continuidad de ideas en el párrafo	Y, también, además, más aún, incluso, asimismo, es más, encima...
Contraste u oposición	Marcan oposición total o parcial, contraste o contradicción	No obstante, sin embargo, en cambio, por el contrario, pero, con todo, ahora (bien), de todas maneras, aún así, a pesar de, de todas formas...
Causa o consecuencia	Indican relaciones causales entre los enunciados	Así pues, así, pues, por lo tanto, por consiguiente, entonces, en consecuencia, por esta causa, por eso, de ahí que, por lo cual, a causa de, de modo que, en definitiva...
Temporales	Indican simultaneidad, anterioridad o posterioridad entre los enunciados	Antes, después, más tarde, a continuación, mientras, al instante, más adelante, al mismo tiempo, inmediatamente...
Inclusión	Establecen una relación entre las partes y el todo, o entre el todo y sus partes	Dentro, fuera, arriba, abajo, cerca, lejos, delante, detrás, en medio, en el centro, en el interior/exterior...
De ejemplificación	Permiten incluir una reformulación o aclaración a partir de una explicación o un ejemplo	Es decir, o sea, esto es, mejor dicho, por ejemplo

Los ordenadores discursivos u organizadores textuales

Marcan la estructura organizativa del texto, es decir, señalan las distintas partes en las que se organiza la información del texto.

Tipos de organizadores textuales:

Tipo	Ejemplos
Inicio, apertura o presentación	Para empezar, ante todo, bueno, bien, en primer lugar, primeramente
Continuidad	Luego, después, así que, pues bien, por otra parte, en segundo lugar, seguidamente, a continuación.
Cierre o conclusión	En fin, para finalizar, por último, para acabar, en resumen, en conclusión, en pocas palabras, finalmente
Digresión	Por cierto, otra cosa, a propósito, dicho sea de paso...

Anexo 16: Elaboración grupal de una carta de lectores en respuesta al editorial.

Según el editorial titulado «Ni botellín» del periódico *El País*, aparecido en Madrid, el 8 de marzo, la ley que prohíbe el botellón «es una norma dura, a la altura de las circunstancias» ya que según el periodista «una cuarta parte de las muertes de menores de 30 años está relacionada con el alcohol» y este tipo de prácticas constituye un «problema de convivencia ciudadana».

¿Qué opinas tú de estas ideas? ¿Concuerdas con ellas? ¿Compartes las ideas del editorialista o tienes una postura diferente? Para saber qué piensas, te invitamos a que escribas una carta de lectores al periódico. Te sugerimos, para orientar tu práctica de escritura, que tengas en cuenta cierto orden en la exposición:

- Planteamiento del tema
- Argumentos a favor o en contra de la postura establecida
- Conclusión en la que se exponga un criterio general, se realice una sugerencia o se abogue por tomar medidas por parte de la ciudadanía o el Estado.

Junto con este texto, te ofrecemos dos modelos de cartas de lectores para que los tengas en cuenta a la hora de escribir tu trabajo.

Anexo 17: Cartas al Director (Secuencia didáctica IES Centro).

Bolsas y palitas

Señor Director:

Deseo felicitar a la ingeniera Mariela A. Weigandt por su carta «Prohibidos los niños» publicada el 29/3 en este medio. Ella escribe: «El Jardín Botánico está tomado por los gatos. El hedor que se levanta desde cada rincón es insoportable...». Los parques aledaños son de los perros. Los dueños de los animalitos, con un descaro increíble, los traen a hacer sus necesidades a pocos metros de donde juegan los chicos y uno tiene que andar con cuatro ojos viendo en todo momento dónde está pisando.

La plaza Vicente López es otro espacio «público» prohibido para los niños. Es un verdadero asco. Lo mismo ocurre con la plaza de la Iglesia del Pilar y con muchas otras.

Dueños y paseadores de perros dejan las veredas y las plazas de nuestra ciudad cubiertas con las deposiciones de sus mascotas sin que se les mueva un pelo y sin que el gobierno de la ciudad intervenga. ¿Qué ha pasado con esa norma tan anunciada y nunca implementada que obligaría al uso de una palita y de una bolsa? ¿Es posible soñar con una ciudad más limpia, con veredas y rampas en condiciones y con plazas aptas para los niños? ¿O deberemos resignarnos a contar con un espacio público, que de público cada vez tiene menos?

M. Verónica Viel T. de Escalante DNI 14.015.061

Preservar la vida

Señor Director:

LA NACION ha publicado un artículo sobre el cierre de la primera escuela de educación vial de la ciudad y la segunda en importancia en América latina.

Los motivos que se dieron suenan como un nítido mensaje que envían las autoridades a la sociedad respecto de lo poco que interesa preservar la vida humana ante una de las principales causas de mortalidad de los ciudadanos: los accidentes viales.

Estos ocasionan -según las estadísticas oficiales- unos 7500 muertos por año y unos 20 diarios. Esto, sin contar los heridos y discapacitados permanentes que produce este flagelo. Además, todo termina sumando pérdidas económicas siderales.

Nos horrorizamos cuando leemos sobre las bajas aliadas en Irak, de lo cual se hace eco el mundo entero. Sin embargo, no tomamos nota de que esas bajas son menos del 10% de los muertos reales que produce la «guerra vial» en la Argentina.

Sería bueno para la salud colectiva que estas escuelas se multiplicaran en el país y se indujera la educación vial en las escuelas y colegios, tal como se hace en las sociedades organizadas. Esto no es un problema económico. Es una cuestión de conciencia.

Ing. Enrique Leporati

panna@lvd.com.ar

Anexo 18: Cartas al Director (Secuencia didáctica IES Noroeste).

Diario *El Mundo* (Madrid, España)
7 de febrero de 2005

Minusválidos intermitentes

Sr. Director:

Dando ya por irreversible la vergonzante y nada sancionada ocupación por vehículos no autorizados de las plazas de aparcamiento reservadas para minusválidos, no deja de ser interesante una variante de la conciencia social, o mejor dicho mala conciencia, muy frecuente. En las mencionadas plazas se encuentran con demasiada frecuencia estacionados vehículos cuyos propietarios, en un equivocado uso de las luces intermitentes o con términos como «es un momentito» o «estoy trabajando», calman su conciencia o se ocultan a sí mismos la ilegalidad de esta situación. Ya me gustaría a mí, con una minusvalía superior al 65%, dejar de tenerla algún momentito o abandonarla para poder trabajar. Esta infracción que denuncio es increíblemente tolerada, y a veces me pregunto, a este efecto, de qué sirven tantas patrullas de Policía Municipal.

Ana María Herranz de la Lama Noriega. Madrid.

Diario *La Nación* (Buenos Aires, Argentina)
2 de febrero de 2005

Auschwitz

Señor Director:

Me es muy grato manifestarle mi agradecimiento por el espacio dedicado en LA NACION a las celebraciones conmemorativas del 60° aniversario de la liberación del campo de concentración de Auschwitz-Birkenau. Estos artículos han contribuido a la profundización de conocimientos sobre una página tan importante y trágica en la historia de nuestro país entre los lectores en la Argentina. En su mayoría, los textos se caracterizaron por una objetividad y gran sensibilidad al difícil tema del Holocausto. «Sin embargo, no podemos permanecer indiferentes ante una falsedad histórica que apareció en el artículo «Enojado, el príncipe Carlos ordenó a Harry ir a Auschwitz», del 15 del mes último. En él se lee una expresión particularmente hiriente y desdeñosa para nuestra nación como es: «El campo de concentración polaco».

Quisiera recordarle que los campos de concentración fueron instalados por los alemanes nazis en la tierra polaca ocupada entre los años 1939 y 1945 por los ejércitos de Adolf Hitler. Dichos campos serán para siempre una tumba para millones de seres humanos: judíos de toda Europa, polacos, gitanos, rusos y muchos otros. De las manos del ocupante fueron exterminados seis millones de polacos. La mitad de ellos eran judíos.

Los polacos perdieron sus vidas durante la Segunda Guerra Mundial como los prisioneros de estos campos, los miembros de la Resistencia que luchaban en contra de los ejércitos alemanes que ocupaban Polonia, los soldados que perecieron en batalla apoyando a las fuerzas aliadas en Gran Bretaña, África e Italia, entre otros lugares. La memoria de su sacrificio nos obliga permanentemente a recordarlos con justicia y no permitir que se alinee «en la misma fila» a las víctimas con sus perseguidores.

Dr. Slawomir Ratajski. Embajador de Polonia en la Argentina

Anexo 19: Cartas al Director (Secuencia didáctica IES Sur).

Las orillas de la eutanasia

El País

Damián Muñoz Sánchez (Médico. Coordinador del Master de Cuidados Paliativos del hospital La Paz)- Madrid -03/03/2006

He leído el interesante artículo de Pablo Simón Lorda titulado *Siete orillas en la eutanasia* (EL PAÍS, 28-2-2006). Comparto plenamente las reflexiones que hace en los seis primeros puntos, pero no lo que propone en el séptimo: despenalizar la eutanasia en determinados supuestos. Dice que habría que garantizar «mecanismos adecuados para asegurar la transparencia y evitar los abusos». En Holanda también se lo plantearon así y, sin embargo, los últimos datos oficiales sobre la práctica de la eutanasia en ese país arrojan 1.000 casos anuales de eutanasias por inyección letal sin petición del paciente. Pretendiendo arreglar un problema, han provocado otro peor.

Se comprueba a diario que, cuando se ofrecen unos cuidados paliativos de calidad, las peticiones de eutanasia son excepcionales. No parece prudente legislar para unos pocos casos -en los que siempre cabe el recurso a la sedación- y en un terreno extremadamente delicado, donde con facilidad se pueden producir abusos. En España todavía hay muchos enfermos que no tienen acceso a unos buenos cuidados paliativos: considero más urgente y constructivo -como proponía la ministra de Sanidad- centrarnos en resolver este problema.

ABC y sus lectores

ABC, 22 de enero de 2006

El uso de los topónimos de algunas comunidades autónomas en las informaciones es un tema recurrente que motiva las quejas de numerosos lectores. La mayoría de ellos se remiten al Libro de Estilo de ABC, editado por Ariel, que puede adquirirse en librerías. En su página 171, dice textualmente: «ABC es un periódico escrito en castellano. Salvo las excepciones lógicas que han de hacerse en las ediciones regionales se dará siempre preferencia a la grafía castellana tanto en los topónimos mayores (nombres de las propias comunidades, capitales de provincia, ciudades importantes y accidentes geográficos destacados) como en los menores». Y se añaden, además, varios ejemplos: Cataluña y no Catalunya; Alicante y no Alacant; Guipúzcoa en vez de Gipuzkoa; La Coruña y Orense en vez de A Coruña y Ourense; Fuenterrabía y no Hondarribia; Elche y no Elx, Ginzó de Limia y no Xinzo. A pesar de todas estas normas, de vez en cuando se nos escapan en las páginas del periódico algunos nombres escritos en lenguas distintas del castellano. Es el caso de Villanueva y Geltrú, población barcelonesa que ha aparecido citada varias veces durante la semana anterior a causa de la detención de varios radicales islamistas que financiaban el envío de terroristas a Irak.

LUIS PARDO nos escribe en este sentido para lamentarse de que en días diferentes «en informaciones de la sección Nacional se hace referencia a «Vilanova i la Geltru», término catalán que tiene su correspondiente traducción al castellano. En estos días en que el tripartito catalán impone su lengua con escaso respeto al castellano sería bueno que ABC no cediera en su línea tradicional». PEDRO RUIZ SANCHO insiste en la misma línea y recuerda que «la batalla de la lengua se pierde por pequeños detalles como éste. El catalán es una lengua muy respetable pero si se escribe en castellano debe hacerse con todas las consecuencias. De lo contrario, ¿por qué no escribir London o England en vez de Londres o de Inglaterra?».

Anexo 20: Diario El País. Sanidad sostiene que baja el consumo de alcohol y drogas entre los jóvenes.

Aumenta el número de accidentes de tráfico.

ORIO L GÜELL - Madrid - 01/03/2004

Los adolescentes madrileños de 15 y 16 años, estudiantes de último año de ESO, son los que más beben de Europa, según un reciente estudio del Ayuntamiento de Londres. También consumen drogas y mantienen relaciones sexuales sin protección. Pero un estudio de la Consejería de Sanidad concluye que, por primera vez, los hábitos de salud de los adolescentes están cambiando a mejor. La mayor parte de los indicadores de la investigación de 2003 -alcohol, tabaco, drogas y sexo sin protección- muestran un descenso respecto a los años 2002 y 2001.

Los resultados correspondientes a 2003 de la investigación que anualmente realiza Sanidad son a la vez preocupantes y esperanzadores. La práctica de hábitos perjudiciales para la salud, que había aumentado de forma incesante entre los adolescentes de la región a partir de 1996 y hasta 2000 o 2001, ha registrado en los dos últimos años un cambio de tendencia significativo, según las estadísticas.

En general se observa un descenso en el consumo de todas las drogas, legales e ilegales, menos el hachís y la cocaína; en las conductas sexuales de riesgo y en las formas de perder peso menos saludables (ayunos de 24 horas, provocarse el vómito, consumo de laxantes...).

En el lado negativo hay que señalar el aumento de las conductas de riesgo en seguridad vial, lo que ha causado un aumento de los accidentes sufridos por los adolescentes; el descenso de la práctica de deportes y aumento del sedentarismo y un descenso del consumo de frutas y verduras.

La investigación se hace mediante 1.995 encuestas realizadas en abril de 2003 en 91 aulas de cuarto de ESO de 47 colegios, mitad públicos y mitad privados. Un 49% era chicos y un 51% chicas. Un 43% de los encuestados tenía 15 años, un 39%, 16 y el resto eran repetidores de 17 o más edad.

- Tabaco. Fuman bastante más ellas que ellos. Un 22,7% de las chicas de 15 y 16 años fuma diariamente, mientras que sólo lo hace un 15,6% de los chicos. Un dato curioso es que sólo un 12,9% de ellas tiene permiso de sus padres para hacerlo, mientras que son más los chicos que tienen permiso para fumar, un 17,1%, que los que realmente lo hacen. El consumo de tabaco se mantuvo estable entre 1996 y 2002, en los que osciló entre el 31 y el 28% de chicas y el 25 y el 21% de chicos fumadores. El año pasado, sin embargo, se registró un pronunciado descenso que redujo en más de un 20% el número de fumadores.

- Alcohol. Aquí son los chicos quienes más consumen y abusan del alcohol, aunque las distancias con las chicas son cada vez menores. En 1996, un 42% de los chicos y un 35% de las chicas habían bebido excesivamente (más de 60 centímetros cúbicos de alcohol en una sola ocasión) en los 30 días anteriores a la encuesta. Hasta 2001, esta cifra aumentó cada año, situándose en el 50% de ellos y en el 39% de ellas. Desde entonces, el porcentaje ha descendido a valores inferiores a los de 1996. Un 40% de los chicos y un 34% de las chicas se había emborrachado en 2003.

- Drogas ilegales. El consumo de casi todas las drogas ilegales sigue el mismo patrón: descendió entre 1996 y 1998, aumentó de forma muy importante hasta 2000, para descender suavemente entre 2001 y 2002 y de forma muy pronunciada, hasta niveles inferiores a los de 1996, en 2003. No han seguido esta tendencia la heroína, casi desaparecida entre los adolescentes; los tranquilizantes sin prescripción (descenso constante); la cocaína (aumentó entre 1996 y 2000 y descendió hasta 2003 en la misma proporción) y el hachís, que descendió entre 2001 y 2003, pero se mantiene en niveles muy superiores a los de 1996. Los descensos más importantes, entre un 40 y un 70% de los consumidores, se han registrado en el

trado en el consumo de anfetaminas o *speed*, de éxtasis y de alucinógenos. Ellos se drogan más que ellas excepto en el uso de tranquilizantes.

- Relaciones sexuales. Un 21,4% de los adolescentes encuestados ha mantenido alguna vez una relación sexual con penetración (un 25% de ellos, un 18% de ellas). El 86,7% ha utilizado preservativo en su última relación sexual. Las relaciones sexuales sin protección aumentaron entre 1996 y 1999 del 12,3% al 15,4%, para descender desde entonces hasta el 10,4%.

- Imagen corporal. Un 34% de las chicas se ve a sí misma como gorda o muy gorda y un 30% ha realizado dietas para perder peso en el último año. Entre los chicos, estos porcentajes se reducen al 16% y al 6%, respectivamente. Respecto a las fórmulas por las que las chicas intentan perder peso, un 12% es capaz de estar 24 horas en ayunas, un 9,3% se ha provocado el vómito tras comer y un 4,3% ha utilizado laxantes. Entre los chicos estas prácticas son absolutamente minoritarias.

- Deporte y alimentación. «Escaso consumo de frutas y verduras y exceso de carnes, bollería y chucherías saladas». Así define el informe a la dieta seguida por los adolescentes de la región. Lo peor es que cada vez comen menos de lo que deberían comer mientras se mantiene el consumo (excepto el de la carne, que baja ligeramente) de los alimentos menos saludables.

- Accidentes y seguridad vial. Un 20% de los chicos y un 17% de las chicas no se pone el cinturón de seguridad para circular por la ciudad, mientras que en carretera esos porcentajes son del 13 y del 10%.

Diferentes análisis

En algunos congresos y encuentros médicos celebrados recientemente en Madrid, varios responsables de las administraciones sanitarias han adelantado que el consumo de drogas y los hábitos menos saludables han empezado a descender entre los adolescentes en la región. Este hecho es interpretado de forma muy distinta según a quien se pregunte.

Fuentes del Gobierno regional y del Ayuntamiento de Madrid aseguran que la mejora en los hábitos de los adolescentes es el resultado de las campañas de información y prevención emprendidas en los últimos años por las administraciones públicas. Otras fuentes, sin embargo, dicen todo lo contrario.

«Que no nos engañen. El consumo de alcohol y de algunas drogas sólo podía estancarse o bajar un poco porque estaba en niveles altísimos. Si llega a subir más, hubiera sido una catástrofe sociosanitaria. Y, por otro lado, las campañas de prevención y educación emprendidas por el Ayuntamiento y la Comunidad no sólo han sido escasas, sino, además, ineficaces», declara la concejal del PSOE Carmen Sánchez Carazo.

La edil socialista pone como ejemplo un estudio realizado por el Ayuntamiento de Londres en colaboración con otras 14 capitales europeas -Amsterdam, Atenas, Berlín, Bruselas, Copenhague, Dublín, Helsinki, Roma, Lisboa y Lyon, entre otras-. Este trabajo, denominado, *Megapolis: los jóvenes y el alcohol*, concluyó que un 44% de los adolescentes madrileños de 15 y 16 años había bebido «masivamente» (esto es, seis o más bebidas alcohólicas en la misma tarde o noche) en el último mes, cifra que era entre tres y siete veces más alta que en el resto de ciudades.

Sobre la eficacia de las campañas de información a los adolescentes, el estudio de Sanidad revela que un 45% de los adolescentes no ha recibido información sobre los perjuicios del tabaco en los tres años anteriores.

Anexo 21: Diario El País. El porcentaje de jóvenes católicos practicantes cae a la mitad en cuatro años.

El 17% de la población joven afirma que le «importaría» tener un vecino gitano.
MARTA AGUIRREGOMEZCORTA- Madrid -19/01/2005

Los jóvenes van cada vez menos a misa. El porcentaje de chicos con edades comprendidas entre los 15 y los 29 años que se declaran católicos practicantes se ha reducido a la mitad y ha pasado del 28 en 2000 al 14,2 en 2004, según datos del último informe *Juventud en España*, elaborado por el Instituto de la Juventud. En cambio, se ha incrementado el porcentaje de los católicos no practicantes (del 44 al 49). Otros datos de este estudio muestran que al 17,7% de los jóvenes le «importaría» tener un vecino gitano, y al 11,3%, musulmán. También revela que una de cada 10 chicas que ha mantenido relaciones sexuales se ha quedado alguna vez embarazada sin desearlo.

La encuesta del Instituto de la Juventud, *Juventud en España 2004*, se desarrolló entre el 8 de septiembre y el 14 de noviembre de 2003 entre 5.214 jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 29 años. Su objeto es analizar cuestiones que atañen a los jóvenes respecto a diferentes temas: entorno familiar, emancipación o valores y creencias. Se realiza cada cuatro años.

La población española, entre 15 y 29 años, era de 9.149.511 individuos (el 22,4% de la población general), según el censo de 2001. Hay 212.557 chicos más que chicas. El grupo más numeroso es el de 25 a 29 años, con 3.500.248, mientras que la franja de 15 a 19 años sólo representa 2.464.580, es decir, un millón menos.

La directora general del Instituto de la Juventud, Leire Iglesias, presentó ayer en Madrid este informe, que constata, entre otras cosas, que los jóvenes van cada vez menos a misa. Y que, a pesar de que un 63,2% se declara católico, practicante o no, (la población, en general, lo es en un 81%) el 61% está a favor del aborto libre y voluntario. A continuación se señalan otros aspectos del estudio.

- Emancipación. El 68% de los jóvenes vive todavía en casa de sus padres. Hace cuatro años lo hacía el 77%. La principal causa de emancipación es la vida en pareja. En estos cuatro años, los jóvenes han mejorado su autonomía económica y ahora disponen de ella el 24% (el 18% en 2000), y parcialmente, el 21%. El 81% está soltero; el 11% casado, y el 6,7% vive en pareja.

- Estudios. En los últimos años se ha reducido el porcentaje de jóvenes que estudian (se ha mantenido la tasa de escolaridad en niveles obligatorios pero ha disminuido en los posobligatorios). Si en 1999, año en el que se estableció el pico más alto, lo hacía el 55%, en 2004, el 45%. No sólo ha descendido el número de estudiantes, sino que también se ha reducido notablemente la proporción de aquellos que sólo se dedican a esta actividad (del 41% en 1996 al 31% en 2004).

- Política. Los jóvenes participan poco en la política (un 73,7% señala que le interesa poco o nada). La mayoría se sitúa entre el centro y la izquierda, y un 4% afirma que en algunas circunstancias es preferible un régimen autoritario. El 38,9% está a favor del derecho a la autodeterminación, casi cinco puntos por encima que en 2000, frente al 34,1% en contra.

- Inmigración. El número de inmigrantes en situación regular asciende a 450.000, tres veces más que en 1997. La mayoría son de Ecuador (19%), Marruecos (17%) y Colombia (10%). Viven en mayor proporción que los jóvenes españoles exclusivamente de sus ingresos (el 38% frente al 23% de los autóctonos) y son también en mayor medida los sustentadores principales de sus hogares (61% frente al 29% de los jóvenes españoles que está en esta situación).

- Sexualidad. Los chicos dicen haber tenido su primera relación sexual con 17,3 años y las chicas, a los 18. El 83% afirma que la última vez que tuvo un encuentro sexual completo utilizó algún método anticonceptivo (porcentaje similar que en

2000). El 79,4% utilizó un preservativo. Un 92,5% lo hizo para prevenir un embarazo; un 36,7%, para protegerse también del sida.

El 9,9% de las chicas de las que han mantenido una relación sexual afirma que alguna vez se ha quedado embarazada sin desearlo, porcentaje igual que hace cuatro años. Al 33,1% le ocurrió cuando tenía entre 18 y 20 años; al 27,4% , entre 15 y 17 años, y al 25,6%, entre 21 y 24 años.

- Tolerancia. A pesar de que la tolerancia es «buena» entre los jóvenes, según los autores, «se están generando bolsas de cierta intolerancia ante diferentes temas o grupos de excluidos sociales», principalmente entre las capas más jóvenes. Un 17,7% afirma que le «importaría» tener como vecino a un gitano; un 16,5%, a un ex drogadicto, un 12%, a un enfermo de sida, y un 11,3%, a un musulmán.

- Drogas. El consumo de alcohol se ha transformado radicalmente en la última década. Si a finales de los años 80 al menos nueve de cada diez jóvenes bebían habitualmente, pero la inmensa mayoría de forma moderada, en la actualidad sólo toman alcohol seis de cada diez, pero dos de ellos excesivamente casi todos los fines de semana. Los niveles de tabaquismo se han disparado hasta alcanzar casi la mitad de la población en ciertas edades (de 20 a 22 años).

- Lectura. La inmersión cultural de los jóvenes es más intensa que la de los adultos. En el último año, un 64% de los jóvenes ha leído una media de casi cuatro libros. La prensa, dice leerla a diario, un 25,6%. Un 12,7% afirma que el periódico que con más frecuencia lee es EL PAÍS, tres veces más que el segundo periódico más leído por los jóvenes, *El Mundo* (4,5%).

Anexo 22: Diario El Mundo. Los jóvenes se preparan para el 'macrobotellón' que se celebrará hoy en varias ciudades españolas.

Madrid Actualizado 17/03/2006 12:15 (CET)

MADRID.- Miles de jóvenes se preparan para los 'macrobotellones' nocturnos que se celebrarán hoy en una veintena de ciudades españolas, entre ellas Madrid, Barcelona y Valencia, convocados a través de correos electrónicos y móviles, mientras que las autoridades han establecido medidas especiales para evitarlos o controlarlos.

Los 'macrobotellones' de hoy tienen como fin superar en cantidad el número de participantes de otros celebrados en fechas anteriores que, como en el caso de Sevilla, alcanzó los 5.000 intervinientes.

A Madrid, Barcelona y Valencia, se suman Sevilla, Granada, Huelva, Jaén, Almería, Málaga, Ciudad Real, Oviedo, Vitoria, Murcia, A Coruña, Pontevedra, Valladolid, León, Salamanca, Segovia, Zaragoza y Teruel.

En ciudades como Toledo, Albacete, Gijón, Santiago o Sevilla -que repite convocatoria- ya se han producido 'botellones' y en lugares como Santander, Ávila, Alicante, Bilbao, San Sebastián, Palma de Mallorca, Burgos o Soria, las concentraciones alcohólicas se prevén para fechas próximas.

En cuanto a la legislación, hay una mayoría de comunidades autónomas y ayuntamientos que prohíben y sancionan el consumo de alcohol en las vías públicas, pero otras no han aprobado ese tipo de normativas.

El miércoles la ministra de Sanidad y Consumo, Elena Salgado, hizo un llamamiento a las familias para que cooperen a fin de evitar la presencia de adolescentes menores de 18 años en los 'macrobotellones', y añadió que se está estudiando la posibilidad de aprobar una norma que pueda ser común en todas las Comunidades Autónomas en esta materia.

Por su parte, el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Pedro Núñez Morgades, ha pedido a los jóvenes y adolescentes que no secunden la convocatoria de 'botellón'.

En Madrid, donde el 'botellón' está prohibido por ley, el consumo de alcohol en la vía pública originó en 2005 más de 5.000 expedientes sancionadores y se pagaron multas por un importe de 621.000 euros, según datos de la Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.

Dispositivos policiales

El Faro de Moncloa es el lugar elegido para el 'botellón' madrileño, para el que el Ayuntamiento ha elaborado un dispositivo de «prevención suficiente» para disuadir del consumo de alcohol en la vía pública, coordinado con la Delegación del Gobierno y que estará integrado por agentes, tanto de la Policía Municipal como Nacional. Las autoridades municipales de Barcelona estudian un dispositivo «similar al de fin de año» para impedir el 'macrobotellón' en la Rambla de Raval, y han anunciado que velarán para que no se produzca un uso abusivo de alcohol.

Una ley prohíbe en la Comunidad Valenciana actos que estimulen un consumo inmoderado de alcohol basándose en la competitividad, así como consumo en la vía pública, salvo autorizaciones.

El 'botellón' de Valencia será en el campus dels Tarongers, en la Universidad, coincidiendo con las fallas, y habrá vigilancia policial.

En Andalucía hay 'botellones' previstos en todas las capitales de provincia, salvo en Córdoba, que fue ayer, y en Cádiz, donde no consta.

La convocatoria ha provocado que las autoridades hayan extremado las medidas de seguridad y activado las alarmas, especialmente contra el consumo «masivo» de alcohol, la higiene de las ciudades y la seguridad de los vecinos; en Sevilla, se han activado servicios públicos de emergencias.

El 'macrobotellón' vuelve este fin de semana a Galicia, donde se prevén en A Coruña y Pontevedra.

Al no existir en la comunidad gallega una ley que prohíba este tipo de actos al aire libre, la competencia municipal se limita a la vigilancia y a evitar que no se produzcan altercados ni destrozos en el mobiliario urbano y en bienes privados.

En Valladolid, la peculiaridad es que el 'botellón' se convoca desde las 10.00 horas y durante todo el día en el campus de Industriales; en León, la Policía Local llevará a sus domicilios a los menores que sorprenda ingiriendo bebidas alcohólicas durante la concentración y, en caso de estar ebrios, se les trasladará a un centro de salud.

<http://www.elmundo.es/elmundo/2006/03/16/sociedad/1142549343.html>

Anexo 23: Diario El País. Ni botellín.

Madrid, 08/03/2002

Un proyecto de ley aprobado ayer por el Gobierno de la Comunidad de Madrid establece prohibiciones y limitaciones muy severas en relación a la venta y consumo de alcohol por los jóvenes. Se trata de una norma dura: a la altura de la gravedad del problema.

La justificada alarma que suscita el consumo juvenil de estupefacientes contrasta con la tolerancia social hacia la bebida. Sus efectos son gravísimos. Una cuarta parte de las muertes de menores de 30 años está relacionada con el alcohol. Además, la polémica sobre el llamado *botellón* ha revelado la existencia de un problema de convivencia ciudadana. El proyecto del Gobierno regional madrileño recoge algunas medidas que ya están vigentes en otras comunidades, y se adelanta a concretar varias de las anunciadas recientemente por el ministro Rajoy en el ámbito nacional.

Así, prohíbe el consumo de bebidas alcohólicas en la calle, excepto en terrazas de verano y fiestas patronales, y, en general, pone obstáculos al libre acceso de los jóvenes a la bebida: prohibición de máquinas expendedoras, restricciones o cautelas adicionales para su venta en tiendas de autoservicio, gasolineras y establecimientos ambulantes, entre otros. En el marco de la ley, cada Ayuntamiento fijará la normativa aplicable a la amplia casuística que plantea un problema con tantas facetas y derivaciones. Las sanciones propuestas son muy severas para los que infrinjan la norma desde el lado de la venta, y pretenden ser pedagógicas para los jóvenes consumidores: limpieza de las calles, atención a ancianos y otras tareas comunitarias.

Esa misma casuística permite poner fáciles objeciones a tal o cual aspecto de la ley. Por ejemplo, llama la atención que se suba de 16 a 18 años la frontera para poder comprar tabaco. Tampoco es difícil poner pegas aduciendo que muchas de esas medidas ya existen y no se cumplen, o cuestionar la eficacia de ciertas prohibiciones fáciles de burlar (la compra de bebidas por personas de más edad que consumen todos). Sería deseable que durante el trámite parlamentario se maticen algunas restricciones que pueden resultar exageradas o en exceso indiscriminadas. Pero la norma va en la dirección adecuada: frente a la tendencia social a fomentar la temprana dependencia del alcohol, medidas que lo dificulten, iniciativas en favor de formas de ocio diferentes y sistema de sanciones con valor educativo. Decir que no resuelve el problema de fondo es una vaciedad: nadie puede hacerlo, pero sí poner los medios para aminorar sus efectos. De momento, se sabe que el simple aumento de la vigilancia policial en las zonas madrileñas de *botellón* ha reducido el número de jóvenes atendidos por intoxicación etílica.

Anexo 24: Diario El Mundo. Inquietante retrato de la juventud española.

IMPRESIONES OPINION

Madrid, 19/1/2005. Año XV. Número: 5.518

La minuciosa fotografía que el Injuve le saca cada cuatro años a la juventud española destila esta vez un paradójico nihilismo. Incapaces de emanciparse de sus padres, los jóvenes no parecen tener sin embargo demasiados problemas. Ni una sola preocupación de la lista de 13 que proponía la encuesta parece concernir al 38% de los encuestados. Ni el precio de la vivienda ni el éxito en los estudios ni su futuro laboral. Ya sea fruto de un cierto complejo de Peter Pan o del anestésico confort del Estado providencia, es desde luego un dato para el desasosiego y la reflexión, pero no el único. Sorprende por ejemplo que dos de cada 10 jóvenes otorgue crédito al horóscopo o que el 31% no lea ni un solo libro al año. En las cifras también asoman el racismo -un 17% haría ascos a un vecino gitano- y un cierto desdén antidemocrático -a un 11% le daría igual vivir en una dictadura-. No obstante, por inquietante que sea la imagen que la encuesta transmite de los jóvenes, no deberían ser ellos los únicos depositarios de un reproche colectivo. Si bien nunca como ahora han gozado de tantos medios para su realización personal, no es menos cierto que sufren en sus carnes problemas sociales como la precariedad laboral -la mitad de los que trabajan lo hace de forma temporal-, la insuficiencia de sus sueldos -la media apenas supera los 700 euros mensuales- y el complicado acceso a la vivienda.

Anexo 25: Diario El País. 'Macrobotellón'.

EDITORIAL-

Madrid, 17/03/2006

La convocatoria juvenil, fundamentalmente a través de Internet y los mensajes de móviles, para hoy noche en diversas ciudades de España de macrobotellones está dando pie en exceso a declaraciones, análisis e interrogantes de toda clase. Probablemente es eso lo que pretenden los anónimos convocantes: notoriedad para llamar la atención sobre algunos problemas reales de la juventud, no siempre bien entendida por sus mayores, o simplemente reivindicar el muy justo derecho al ocio. Ahora bien, los límites de ese derecho acaban cuando se traspasa el de respetar el del resto de la ciudadanía a no ser perturbada con el ruido -algo, por cierto, sobre el que en este país sigue existiendo gran permisividad- o con la suciedad que reporta el jolgorio.

La fiesta arranca de un encuentro que los estudiantes de Sevilla celebraron con bastante éxito semanas atrás. A partir de ahí otras ciudades andaluzas propusieron emularla y otras más del conjunto del país decidieron seguir el ejemplo. Todo ello a través de esas increíbles herramientas de rápida comunicación que son el chat o el móvil. El objetivo, sobre el papel, es determinar dónde hay más poder de convocatoria lúdica en torno a la botella. A priori, no hay, pues, que dramatizar la circunstancia, aun cuando parece acertado que la ministra de Sanidad, Elena Salgado, haya aconsejado a los padres de menores a persuadirles para no acudir a las concentraciones y haya invitado a los propios jóvenes a que reflexionen sobre si el mejor divertimento que tienen es el consumo de alcohol. Las estadísticas en eso son contundentes: un 38% de jóvenes entre 14 y 18 años bebe regularmente en España y se registra un preocupante incremento del consumo de bebidas alcohólicas en esa franja de edad.

Es evidente que el uso y abuso del botellón es debido en gran medida a la inaccesibilidad de la mayoría de los jóvenes a los costosos lugares de ocio. Pero ello no supone que deba alentarse. En realidad, el fenómeno está ya regulado con ordenanzas en diversas comunidades, empezando por Madrid (en otras está en trámite de ley), así como con un paquete de restricciones nacionales bastante claras aprobadas por el anterior Gobierno del PP. Así pues, resulta un tanto incongruente que algunas alcaldías manifiesten su desconcierto sobre cómo deben responder a la cita de hoy. En la capital del Reino, su regidor, Ruiz-Gallardón, lo tiene claro y ha dado instrucciones para que se extreme el control policial. La dificultad está en aplicar la ley con cordura, pues los abusos encienden la mecha.

Anexo 26: Plantilla de evaluación de producción escrita (1).

ALUMNO:
FECHA:

TIPO DE TEXTO DE LA PRODUCCIÓN:
CURSO:

PAUTAS	ASPECTOS ESPECÍFICOS	MB	B	R	D
Adecuación a la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación adecuada de la consigna respecto del tipo de texto 				
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuada jerarquización de ideas 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Planteo de un tema o asunto principal 				
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.). 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado de la referencia 				
Relaciones productor-receptor	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas del emisor 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia del receptor 				
Relaciones morfo-sintácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto - verbo, adjetivo - sustantivo. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Correlación verbal 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Régimen preposicional 				
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad y precisión del vocabulario 				
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mayúsculas y sangrías. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Silabeo. 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del trabajo 				
Extensión					

Anexo 27: Plantilla para la evaluación de la producción escrita (2).

ALUMNO:

TIPO DE TEXTO DE LA PRODUCCIÓN:

FECHA:

CURSO:

PAUTAS DE ELABORACIÓN DEL TEXTO		ASPECTOS A OBSERVAR EN LOS TEXTOS	MB	B	R	D
T E X T O	Aceptabilidad	• Interpretación de la consigna (producir el texto que se pide)				
		• Registro adecuado				
	Coherencia	• Secuencia ordenada				
		• Jerarquización de ideas				
	Cohesión	• Adecuación en el uso de conectores				
		• Uso adecuado de la referencia				
P Á R R A F O	Relaciones morfo-sintácticas	• Presencia de elementos paratextuales				
		• Relaciones entre oraciones a través de puntuación, conectores, marcadores				
O R A C I Ó N	Relaciones intra-oracionales	• Correlación verbal				
		• Orden de los elementos oracionales				
		• Concordancia sujeto-verbo; sustantivo-adjetivo				
P A L A B R A	Vocabulario	• Uso correcto de la preposición				
		• Variedad				
		• Precisión				
N O R M A T I V A	Ortografía	• Uso de sinónimos				
		• Acentuación				
		• Puntuación				
	Presentación	• Errores tipográficos				
		• Uso de sangría				
		• Tipografía				

Anexo 28: Pautas para la reescritura del texto.

Para llevar a cabo la reescritura de la carta de lectores, debes tener en cuenta algunas pautas:

- Releer el texto realizado
- Observar detenidamente las correcciones realizadas por la profesora y los compañeros
- Distinguir el tipo de errores y revisarlos en forma separada.

1. Errores relacionados con la adecuación a la situación comunicativa

Si tu texto tiene este tipo de errores es porque el lector no entiende que lo que has escrito como una carta de lectores. Para adecuar tu escrito, puedes revisar los modelos de cartas analizados en clase y observar su estructura. Generalmente es la siguiente:

- a) encabezamiento, en el que el autor se dirige al director del diario;
- b) planteo del tema sobre el que se va a hablar;
- c) relación de este tema con un texto del diario (una nota de opinión, un artículo, otra carta de lectores);
- d) argumentos del autor a favor o en contra del tema planteado;
- e) despedida.

2. Errores relacionados con coherencia y cohesión

Si los errores más frecuentes se relacionan con la coherencia y la cohesión, te proponemos lo siguiente:

- a. Revisa cuáles son las ideas que quieres exponer en tu carta en una lista aparte, en borrador
- b. En ese borrador, ordena las ideas según su importancia
- c. Compara tu borrador con tu carta
- d. Observa cómo se relacionan las ideas entre sí y si se corresponde con lo que tú quieres exponer
- e. Analiza el uso de conectores y marcadores discursivos
- f. Observa cómo está usada la referencia

Una vez que has observado todos estos aspectos, modifica aquellos que están incorrectos y reescribe tu carta.

3. Relaciones productor-receptor

La carta tiene un emisor, tú mismo, y se dirige a un receptor concreto, el director o directora del periódico. Pero también, por tratarse de un texto argumentativo, las opiniones vertidas se relacionan con otros destinatarios, por ejemplo:

- Las autoridades que elaboraron la ley
- Los vecinos que rechazan la práctica del botellón
- Los jóvenes que realizan botellón
- Los jóvenes que buscan otras formas de diversión
- El público en general

Es fundamental observa en tu propia carta cuáles son los destinatarios que aparecen y tener en cuenta cómo te diriges a ellos, para evitar confusiones en el lector

(si quieres criticar a las autoridades y también hacer un llamamiento al público general, debes indicar con marcadores o conectores este cambio de destinatario).

4. Relaciones morfo-sintácticas

Si tu texto presenta este tipo de problemas, debes tener en cuenta lo siguiente:

a. Concordancia sujeto - verbo, adjetivo – sustantivo: Cuando el sujeto y el sustantivo están en singular, el verbo y el adjetivo también debe ir en singular: *El niño come; La casa limpia.*

Y cuando el sujeto y el sustantivo están en plural, el verbo y el adjetivo también debe ir en plural: *Los niños comen; Las casas limpias.*

b. Correlación verbal: Se refiere, por ejemplo, a las correspondencias temporales entre el modo indicativo y el subjuntivo, como se observa en estas oraciones:

Creo que Juan *estudia* biología > No creo que Juan *estudie* filología
 Creo que Juan *estudiará* biología > No creo que Juan *estudie* biología

O en oraciones condicionales, por ejemplo, se debe recordar que la construcción «Si + presente» permite otro presente o futuro pero no pretérito

Si quieres, invita a María, es correcta (presente más presente) pero

* Si quieres, invitaste a María, es incorrecta (presente más pasado)

c. Régimen preposicional: Los verbos «rigen» determinadas preposiciones, es decir, exigen unas y no otras, porque ejemplo: estar seguro DE algo; convertirse EN algo; enamorarse DE alguien, etc. Es importante observar qué preposiciones usamos en nuestro texto y si tenemos dudas, consultar con el diccionario.

5. Vocabulario

El texto se enriquece con el uso de sinónimos. Es bueno evitar las reiteraciones, por lo tanto revisa tu texto y modifica las palabras o expresiones donde haya reiteración. La variedad y la precisión del vocabulario, por otra parte, distinguen un buen texto.

6. Normativa

Para mejorar la escritura es preciso revisar las normas de puntuación y recordar las reglas de la Ortografía en lo referente al uso de mayúsculas y sangrías, al silabeo y la acentuación.

Con respecto a la presentación del trabajo, evitar tachones, borrones, hojas mal cortadas.

7. Extensión

La carta de lectores tiene una extensión fijada de antemano por el diario por temas de espacio. No existe una extensión ideal, pero debes tener en cuenta que para que se comprenda tu opinión, se deben suceder una serie de argumentos en forma ordenada.

La argumentación va a ser más sólida si las opiniones se sostienen con argumentos de todo tipo (argumentos mediante ejemplos, argumentos de autoridad, argumentos objetivos).

Anexo 29: Encuesta de opinión sobre la propuesta de trabajo de escritura y argumentación.

- 1) ¿Qué opinión general te merece el trabajo realizado sobre escritura y argumentación?

- 2) ¿Qué crees que has aprendido con esta propuesta?

- 3) ¿Qué aspectos le criticarías a la secuencia didáctica que hemos realizado?

- Tiempo de duración
- El tema elegido
- El tratamiento del tema
- Otros _____

- 4) ¿Qué actividades has echado en falta?

- 5) ¿En qué temas te gustaría profundizar en el futuro?

- 6) ¿Cómo evaluarías el desempeño docente de la profesora?

MUY BUENO

REGULAR

BUENO

FLOJO

Gracias por tus opiniones

Silvia

Anexo 30: Cuestionario para la corrección de los textos argumentativos del T1 y el T2.

Instituto: _____

Alumno/a: _____

Texto _____

1. ¿Existe adecuación al propósito comunicativo? ⁶⁵

SÍ	NO
----	----

2. ¿Es apropiado el registro a la intención comunicativa?:

SÍ	NO
----	----

3. ¿Presenta una estructura argumentativa organizada?

SÍ	NO
----	----

4. ¿Introduce el tema?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, lo hace mediante:

Presentación del tema

Apelación a valores compartidos

Apelación a un precedente

5. ¿Expone los hechos?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, lo hace mediante

Presentación los datos

Relato de los hechos

Aporte datos (cuadros, estadísticas, imágenes)

Utilización de comparaciones

Otros

6 ¿Expone los argumentos?

SÍ	NO
----	----

⁶⁵ Indíquese en cada caso lo que corresponde

7 ¿Qué tipos de argumentos utiliza?

- a. Objetivos
- b. Por ejemplificación
- c. De autoridad

8. ¿Aparecen falacias?

SÍ	NO
----	----

9. ¿Aparecen implícitos, presuposiciones, sobreentendidos?

SÍ	NO
----	----

10 ¿Presenta párrafos ajustados a la norma?

SÍ	NO
----	----

11. Si contiene más de un párrafo, ¿Cuántos?

12. ¿A cada párrafo corresponde al menos una idea?:

SÍ	NO
----	----

13. ¿Están conectados los párrafos entre sí?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, ¿de qué manera?

Conectores

Signos de puntuación

Otros

14. ¿De cuántas oraciones consta el texto?

Simples # _____

Compuestas # _____

15. ¿Aparecen oraciones concesivas?

SÍ	NO
----	----

¿Cuántas?

16. ¿Aparecen modalizadores textuales?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, ¿de qué tipo?

Asertivos
Apreciativos
Deónticos

17. ¿Aparecen conectores?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, ¿de qué tipo?

a. Causa-consecuencia
b. Oposición y contraste
c. Adición
d. Inclusión
e. Temporales

18. ¿Aparecen organizadores textuales?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, ¿de qué tipo?

a. Inicio, apertura o presentación
b. Continuidad
c. Cierre o conclusión
d. Digresión

19. ¿Aparece léxico con valor argumentativo?

SÍ	NO
----	----

20. ¿Se hace evidente de alguna forma (resumen, apartado conclusivo) el cierre del texto?

SÍ	NO
----	----

21. ¿Tiene faltas de concordancia?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, ¿de qué tipo?

De orden nominal (género y número) # _____

b. De orden verbal # _____

22. ¿Evita las repeticiones?

SÍ	NO
----	----

Si es afirmativo, ¿de qué forma lo hace?

Mediante:

- a. Sinónimos
- b. Hiperónimos
- c. Palabras técnicas
- d. Otros

23. Se observan disfunciones en:

- a. El uso de gerundios
- b. El régimen preposicional
- c. El régimen verbal
- d. La utilización de frases hechas
- e. Omisiones
- f. Inclusiones improcedentes

24. ¿Tiene faltas ortográficas?

Cambio de letras (problemas fonológicos, ortotipográficos)

Tildes

Hiposegmentación / hipersegmentación

Otros (especificar)

25. Señale los usos inadecuados de los siguientes signos de puntuación:

- a. Coma
- b. Punto seguido
- c. Punto y aparte
- d. Dos puntos
- e. Signos de interrogación
- f. Otros

26. ¿Hay referencia explícita a fuentes de documentación manejadas por el alumno?

SÍ	NO
----	----